

Foreldre som ressurs

*Hvilken rådgivning trenger foreldre til barn med språkvansker
for å støtte og fremme barnets språkutvikling?*

Solbjørg Larsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Tittel: "Foreldre som ressurs".

Målsettingen med denne masteroppgaven er å belyse hvilken rådgivning foreldrene til barn med språkvansker har behov for i forhold til å kunne bidra i stimuleringen av barnets språkutvikling. Problemstillingen for prosjektet er: "Hvilken rådgivning trenger foreldre til barn med språkvansker for å støtte og fremme barnets språkutvikling"? Dette er undersøkt gjennom foreldrenes opplevelser og erfaringer av situasjonen relatert til foreldrerollen og gjennom deres opplevelser og erfaringer i forhold til deltagelse på foreldrekurs på Bredtvet kompetansesenter.

Metoden som er benyttet er et kvalitativt forskningsintervju. Oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming er fenomenologisk og med utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningsprosess. Analysen er inspirert av Grounded Theory og dataprogrammet NVivo er benyttet som hjelpemiddel/styringsverktøy i behandlingen av data og kodingen av disse.

I oppsummeringen samler jeg vesentlige deler av mine tolkninger i følgende punkter i forhold til hvilken rådgivning foreldrene til barn med språkvansker har behov for:

- Foreldrene har behov for rådgivning på et tidlig tidspunkt for å forstå barnets språkutvikling
- Foreldrene har behov for rådgivning som gir spesifikke kunnskaper og ferdigheter og rådgivning som gir en helhetsforståelse av språklige forhold
- Foreldre til barn med språkvansker har behov for rådgivning som er lik rådgivning til foreldre til barn med funksjonshemninger generelt
- Foreldrene har behov for rådgivning som styrker
- Foreldrene har behov for rådgivning som bidrar til å finne løsninger i framtiden

Avsluttende kommentarer:

Undersøkelsen støtter opp om at rådgivning til foreldre er viktig. Praktiske implikasjoner i rådgivningssammenheng er en fortsatt satsning på rådgivning i gruppe/gjennom kurs. Det er samtidig behov for individuell rådgivning til foreldre for å dekke behovet for trening på spesifikke språklige ferdigheter.

Foreldrerådgivning er en nødvendig del av og et viktig bidrag til andre tiltak for barn med språkvansker. Rådgivning til foreldre er også et supplement til tiltak utført av fagpersoner gjennom foreldrenes oppfølging/videreføring/samarbeid om disse. Et fokus på foreldre som ressurs kan i rådgivningssammenheng være en ”hjelp til selvhjelp” for foreldrene i bidraget til å støtte og fremme sitt barns språkutvikling.

Forord

Det er med vemod og lettelse jeg erkjenner at dette masterprosjektet snart er over. Det føles naturlig og nødvendig å sette sluttstrek. Jeg skal nå fortsette mitt arbeid i den Pedagogisk Psykologiske tjenesten hvor jeg jobber. Jeg vet at kunnskapen og ferdighetene jeg har opparbeidet meg gjennom denne forskningsmessige ”svenneprøven” har bestyrket meg på flere måter - faglig så vel som personlig. Jeg er glad for at jeg valgte å ta den utfordringen det er å skrive en masteroppgave – selv om det først ble mulig å gjøre dette som ”en godt voksen dame”.

Jeg vil takke foreldrene som har deltatt som informanter. Det har vært et privilegium å bli møtt med åpenhet og ærlighet i møtet med dere. Uten dere og deres barn ville dette prosjektet aldri blitt gjennomført.

Jeg vil takke veilederen min, førsteamanuensis Jorun Buli Holmberg ved Institutt for spesialpedagogikk. Du har vært en god støtte og pådriver – takk for at du har vært fleksibel, tålmodig og fått meg i mål!

En varm takk rettes til Bredtvet kompetansesenter ved can.ed/logoped Marit Molund Koss som inspirerte meg til valg av tema og hjalp meg med å skaffe informanter. I den forbindelse takkes også can.ed/logoped Fanny Platou, som sammen med Marit, ledet kursrekken ”Å være foreldre til barn med språkvansker” på Bredtvet.

Jeg skylder familie, venner og gode kollegaer en stor takk som har støttet meg. Dere har alle på ulike måter vært støttende og hjelpsomme underveis. Takk til arbeidsgiver som har tilrettelagt for praktisk gjennomføring for ”studenten”.

Sarpsborg, mai 2008

Solbjørg Larsen

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD	4
INNHold.....	5
1. INNLEDNING.....	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 FORMÅL MED PROSJEKTET.....	10
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	11
2. SPRÅK OG SPRÅKVANSKER.....	12
2.1 SPRÅK.....	12
2.2 SPRÅKTILEGNELSE.....	14
2.3 SPRÅKVANSKER	14
2.3.1 Ulike ytringsformer	16
2.3.2 Konsekvenser.....	18
2.3.3 Utfordringer og muligheter.....	19
3. RÅDGIVNING TIL FORELDRE.....	21
3.1 RÅDGIVNING OVERFOR FORELDRE TIL BARN MED SPRÅKVANSKER.....	21
3.2 RÅDGIVNING	22
3.2.1 Rådgivers holdninger, egenskaper og ferdigheter.....	23
3.3 BETYDNINGEN AV EMPOWERMENT I FORELDRE RÅDGIVNING.....	24
3.3.1 Empowerment i rådgivning.....	24

3.3.2	<i>Empowerment – tradisjonen i rådgivning.....</i>	25
3.4	ROLLER.....	26
3.4.1	<i>Foreldrerollen</i>	26
3.4.2	<i>Rollen som fagperson</i>	27
3.4.3	<i>Forholdet mellom fagperson og foreldre.....</i>	27
3.5	RÅDGIVNINGSPROSESS	28
4.	FORELDREFOKUSERT INTERVENSJON	30
4.1	FOREBYGGING OG TIDLIG INTERVENSJON	30
4.1.1	<i>Utviklingen av intervensjonsprogrammer.....</i>	31
4.1.2	<i>Betydningen av tidlig intervensjon - empiri</i>	31
4.2	FORELDREKURS.....	32
4.2.1	<i>Teoretisk tilfang til kurset.....</i>	32
4.2.2	<i>Mål /hensikt</i>	33
4.2.3	<i>Plan/program.....</i>	34
4.2.4	<i>Arbeidsmåter</i>	34
4.2.5	<i>Vurderingsskjemaer/måloppnåelse.....</i>	35
4.3	OPPSUMMERING AV FORELDREFOKUSERT INTERVENSJON	36
5.	METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	37
5.1	MÅL OG PROBLEMSTILLING.....	37
5.2	VALG AV METODE.....	38
5.3	UTVALG.....	40
5.4	INTERVJU	42
5.4.1	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	43

5.4.2	<i>Egen rolle i intervjusituasjonen</i>	44
5.4.3	<i>Transkribering av intervjuene</i>	45
5.5	BEARBEIDING OG ANALYSE	45
5.6	NVIVO	47
5.7	VALIDITET OG RELIABILITET	48
5.8	ETISKE REFLEKSJONER/HENSYN	50
6.	RESULTATER OG DRØFTING	52
6.1	FORELDRENE BESKRIVELSE AV BARNA GENERELT OG SPRÅKLIG	52
6.2	FORELDRENE BESKRIVELSER AV Å VÆRE FORELDRE TIL ET FUNKSJONSHEMMET BARN	55
6.2.1	<i>Foreldrerollen</i>	56
6.2.2	<i>Erfaringer med hjelpeapparatet</i>	58
6.3	FORELDRENE BESKRIVELSER AV Å VÆRE FORELDRE TIL ET BARN MED SPRÅKVANSKER	62
6.3.1	<i>Språk/språkutvikling/språkvansker</i>	62
6.3.2	<i>Språklige støttetiltak</i>	68
6.4	FORELDRENE OPPLEVELSER AV RÅDGIVNING GJENNOM KURSET.....	71
6.4.1	<i>Bestyrkning</i>	71
6.4.2	<i>Løsninger</i>	77
7.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	80
7.1	OPPSUMMERING	80
7.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	86
	KILDELISTE	88
	VEDLEGG	92
	VEDLEGG 1: EVALUERING AV KURS	91

VEDLEGG 2: DELTAGELSE I INTERVJU	93
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING.....	94
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	95
VEDLEGG 5: NODE SUMMARY REPORT	99

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

To hovedmotiver danner utgangspunkt for valg av tema til dette masteroppgaveprosjektet. Det ene er perspektivet som bygger på egen arbeidserfaring som logoped og ansatt i Pedagogisk Psykologisk tjeneste og interessen av temaet barn med språkvansker. Det andre er min økende interesse for temaet rådgivning til foreldre knyttet til humanismens teorigrunnlag i dette masterstudiet. Jeg erfarer at foreldre til barn med ulike typer vansker har behov for kunnskap og ferdigheter utover det som vanlige foreldre har behov for. Foreldre til barn med språkvansker blir utfordret både i forhold til selve samhandlingen med barnet og i forhold til å gi støtte og stimulering til barnets språkutvikling. Behovet for å styrke foreldrenes rolle som ressurspersoner på et tidlig stadium i barnets utvikling er aktuell ut fra flere forhold. Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) behandler tidlig innsats for livslang læring og peker på at spesialundervisning blir satt senere inn i utdanningsforløpet i Norge, enn i land det er naturlig å sammenligne seg med. I en kommentar i Dagsavisen (4 March 2008, p.3) støtter instituttleder Holm og professor Dalen ved Institutt for spesialundervisning, UIO, statsminister Stoltenberg i hans vurdering i samme avis (4 February 2008), at spesialundervisning må settes inn på et tidligere tidspunkt enn hva som er tilfelle i dag. Samtidig går de lenger og hevder at slike tiltak bør starte enda tidligere; i rådgivning til foreldre som har småbarn med spesielle behov (ibid.). Opplæringslova § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder lovfester tilbudet om foreldrerådgivning. Den framhever at den spesialpedagogiske hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning, og at den også kan gis av den Pedagogisk Psykologiske tjenesten (Helgeland 2006).

1.2 Formål med prosjektet

Interessen for temaet rådgivning overfor foreldre til barn med språkvansker antas å strekke seg utover mitt ståsted som ansatt i Pedagogisk Psykologisk tjeneste. Bredtvet kompetansesenter har knyttet til seg masterstudenter som ønsker å undersøke temaet foreldrerådgivning og språkvansker i forbindelse med flere foreldrekurs som arrangeres av senteret under tittelen ”Å være foreldre til barn med språkvansker”. Min tilknytning til senteret er å følge et slikt kurs og få hjelp til å rekruttere informanter til undersøkelsen. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken rådgivning foreldre til barn med språkvansker har behov for i forhold til å støtte og fremme sitt barns språkutvikling. Jeg håper denne undersøkelsen kan være et bidrag til kunnskap omkring temaet foreldrerådgivning og språkvansker.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Hovedproblemstilling for oppgaven er:

Hvilken rådgivning trenger foreldre til barn med språkvansker for å støtte og fremme barnets språkutvikling?

For å belyse, og som hjelp til å besvare problemstilling, har jeg satt opp følgende underspørsmål:

- I hvilken grad har foreldrene kunnskap om barnets språkvansker? I hvilken grad har de ferdigheter for å kunne støtte og fremme barnets språkutvikling?
- Har foreldrene blitt styrket? På hvilken måte har foreldrene blitt styrket etter deltagelse på foreldrekurs?
- Har foreldrene blitt i stand til å finne løsninger? På hvilken måte har foreldrene fått økt fokus på løsninger etter deltagelse på foreldrekurs?
- Har deltagelse på foreldrekurs bidratt til økt kunnskap og ferdigheter i forhold til å bidra til å støtte og fremme barnets språkutvikling?

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i tre hoveddeler:

Del I : Teori

Kapittel 2: Språk og språkvansker

Kapittel 3: Rådgivning til foreldre

Kapittel 4: Foreldrefokusert intervensjon

Del II: Metode og gjennomføring

Kapittel 5: Metode og gjennomføring av undersøkelsen

Del III: Resultater og oppsummering

Kapittel 6: Resultater og drøftinger

Kapittel 7: Oppsummering og avsluttende kommentarer

2. SPRÅK OG SPRÅKVANSKER

Den indirekte målgruppen i prosjektet er barn i alderen 3-6 år som har språkvansker. Det er i relasjon til denne målgruppen foreldrenes opplevelser og erfaringer skal belyses. Teorikapittelet innledes derfor med en innføring om språk, språktilegnelse og språkvansker.

2.1 Språk

Synet på hva språk er, vil variere ut fra hvilken sammenheng man setter språk inn i og hvilke sider av språket man fokuserer på. Språk blir sett på som det mest typiske menneskelige trekk (Rommetveit 1972). De fleste definisjoner peker på at språket er en felles sosial kode, et etablert system av et sett med vilkårlige symboler og en regelstyrt kombinasjon av disse symbolene, som vi bruker hovedsakelig for å formidle mening til hverandre. Språk kan formidles verbalt, manuelt eller i skriftlig form (Rygvdold 2001, Sæther 2001). Innenfor rammen av denne oppgaven synes det hensiktsmessig å belyse språket som kommunikasjonsmiddel, språket som lingvistisk system og språket som redskap for tanken.

Språk som kommunikasjonsmiddel

Rommetveit (1972) peker på at kommunikasjon innebærer en aktiv handling, der en sender har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Communicare (latin) betyr ”å gjøre felles”, og i den aktive kommunikasjonshandlingen mellom mennesker er språk og tale de viktigste midlene vi bruker. Kommunikasjon innbefatter også ikke-språklige aspekter som gester, kroppsspråk, mimikk, øyekontakt og lignende.

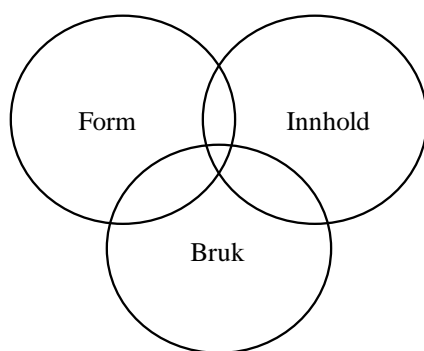
Språk som lingvistisk system

Det lingvistiske aspektet fokuserer på språk som et system som inneholder regler om hvordan språklyder, ord og setninger kan settes sammen for å danne meningsfulle

enheter. En felles forståelse av ord, det semantiske elementet i språket, gir et felles grunnlag for mening (Sæther 2001). En utveksling av tanker og meninger kan vanskelig finne sted uten at ordene er kombinert ut fra vedtatte regler; språkets syntaks. Språket i funksjon innbefatter også at det tas hensyn til kontekst, og at man kan kommunisere sin hensikt. Dette gjenspeiler det pragmatiske aspektet ved språket.

Språk som redskap for tanken

Språk er et viktig redskap for tanken. Sentralt i Vygotskys (2001) språksyn er at språk og tenkning har ulike røtter, men påvirker hverandre i utvikling. Tenkning er avhengig av en eller annen form for symbolbruk, og forståelse av språk og utvikling av et indre språk er viktig i begrepsinnlæringen. I det øyeblikk symbolet kan erstatte konkreten, så har symbolet erstattet objektet. Den kognitive utviklingen hos barn henger derfor nøye sammen med barnets mestring av språket, og i følge Vygostky ligger den største utfordringen i barnets språkutvikling ikke i innlæring av lyder, men i innlæringen av de begreper som de enkelte ordene refererer til. Bloom og Laheys (1978) språkmodell samler det kommunikative, det lingvistiske og det kognitive aspektet ved språket. De tenker seg språkutvikling som en interaksjon mellom språklig form, innhold og bruk.



Figur 1. Bloom og Laheys språkmodell (1978)

Innhold viser til språkets semantikk, det vil si ord og setningers mening. Form dreier seg om språkets struktur; fonologi er lydsystemet og hvordan vi kombinerer språklidene, morfologi er ordoppbygging, ordsammensetning og ordbøyning, og syntaks er organiseringen av ord til setninger ut fra gitte regler. Bruk refererer til

pragmatikk; evnen til å kommunisere ved å forstå hvordan språket brukes i ulike sosiale sammenhenger.

2.2 Språktilegnelse

Barn tilegner seg språk uten noen form for undervisning og tilsynelatende helt uanstrengt (Bishop & Leonard 2000). Kvantitet og kvalitet på det barna blir eksponert for av språk varierer og kan nok påvirke hastigheten på språkutviklingen i noen grad. Erfaring viser imidlertid at dersom barnet ikke lever under ekstreme, miljødepriverende forhold vil utviklingen av de grammatikalske ferdighetene være ganske lik for de fleste barn. Ulike teorier og tradisjoner har forsøkt å forklare hvordan barn tilegner seg språk (Rygqvold 2001, Tetzchner & al.1993). Fra det behavioristiske syn på språktilegnelse på 50-tallet hvor språkinnlæringen utelukkende ble sett på som grunnleggende miljøavhengig, via 1960-tallets opptatthet av menneskets iboende evne for å utvikle og anvende språk, poengterer man på 70-tallet den nære sammenhengen mellom kognitiv og språklig utvikling. Dette ga seg uttrykk i at fokus ble rettet mot hva barnet ønsket å formidle heller enn å være opptatt av tilegnelsen av de ulike aspektene ved språket. Forståelsen av barns språkinnlæring har videre blitt utviklet ved at søkelyset på 80-tallet ble rettet mot betydningen som det sosiale samspillet har for språktilegnelsen med forståelse av at språket læres sosialt, før det ”flyttes inn” og brukes i tenkningen (Rygqvold 2001). Ingen av teoriene kan alene forklare språktilegnelsen, men de ulike perspektivene kan gi hver sine bidrag til å forstå kompleksiteten i den prosessen det er for et barn å lære seg språk.

2.3 Språkvansker

Språkvansker kan beskrives som en brist i en eller flere av de tre språklige dimensjonene i Bloom og Laheys språkmodell (1978); innhold, form og bruk. Når interaksjonen mellom disse blir forstyrret eller et eller flere av disse områdene ikke

fungerer, oppstår det en språkvanske. Språkvansker er et overordnet begrep som er dekkende for mange ulike typer vansker og kan forekomme som en isolert vanske eller sammen med andre funksjonsvansker. Forhold som blant annet hjerneskader, psykisk utviklingshemning, ulike syndromer, autisme, ADHD, utenlandsadopsjon, hørsel - og synshemninger kan påvirke barns språkutvikling (Rygvdold 2001). I ulik grad kan dette resultere i en forsinkende eller avvikende utvikling av språket. Vi betrakter da språkvanskene som sekundære eller generelle fordi det ikke er språkproblemet som er mest framtrædende. Språkvansken er heller en konsekvens av eller assosiert med andre funksjonshemminger som barnet har. Det finnes også en gruppe barn som viser problemer med språkutviklingen selv om forholdene ser ut til å ligge til rette for det. De vokser opp i et språkstimulerende miljø, har en kognitiv fungering som innebærer at de lærer non - verbalt, har normale forutsetninger for å artikulere og hørselsvansker er ikke blitt påvist. Det er de barn som har et primært språkproblem, en spesifikk språkvanske (Bishop 1997, Leonard 1998, Rygvold 2001). Årsaken til disse vanskene er på langt nær avklart, men mange antyder at avvik i tidlig nevrologisk utvikling kan være en av flere mulige forklaringer (Bishop 1997). Det kan også være en arvelighetsfaktor med i bildet, da en stor del av barna med språkvansker har slektninger med lignende vansker. Tradisjonelt har det vært vanskelig å skille mellom ekspressive og impressive språkvansker (Adams & Brown & Edwards 1997, Bishop 1997). I ekspressive språkvansker er språkproduksjonen forstyrret, mens impressive språkvansker viser til problem med språkforståelse. Bishop (1997) kritiserer denne klassifiseringen fordi misforholdet mellom dem heller synes å være et spørsmål om gradsforskjeller enn avgrensede typer vansker. Det viser seg at barn med ekspressive vansker også ofte har problemer knyttet til språkforståelse, som ofte først avdekkes ved kartlegging med tester av sensitiv karakter. I en studie som konkluderte med at frekvensen av språkvansker hos barn i førskolealder er 8 prosent, viste det seg at 2 prosent av disse strevde med språkproduksjon, 3 prosent hadde forståelsesvansker, mens 3 prosent hadde *både* produksjon - og forståelsesvansker (Rygvdold 2001). Fordi disse to sidene er så innvevd i hverandre, er det mer hensiktsmessig å knytte vanskene til de ulike komponentene i språket slik som fonologi, morfologi, semantikk eller

pragmatikk (Bishop 1997). En nærmere analyse av disse komponentene kan avklare hvilke av de språklige ferdigheter som er berørt. I ulike undersøkelser om barn med språkvansker brukes forskjellige kriterier og definisjoner på språkvansker. Det er derfor vanskelig å få oversikt over hvor mange barn som befinner seg i denne gruppen. Antallet vil være større når man inkluderer mindre forsinkelser, og vesentlig mindre hvis man bare tar alvorlige og/eller mer avgrensede språklige ferdigheter med. Barnets alder ved undersøkelsesøyeblikket vil også være avgjørende. Bishop and Leonard (2000) refererer til en undersøkelse som viser en gjennomsnittlig forekomst av språkvansker hos førskolebarn på 6 til 8 %. Denne korrelerer godt med tidligere nevnte undersøkelse som Rygvold (2001) refererer til, hvor den samlede forekomst av språkvansker var 8 %. Leonard (1998) hevder at 5-10 % av førskolebarn har spesifikke språkvansker og at problemet forekommer dobbelt så ofte hos gutter som hos jenter. Det er vanskelig å forutsi om problemet vil opphøre, fortsette eller medføre tilleggsproblem (Leonard 1998). Vanskene er mer vanlig i førskolealder enn i skolealder og avtar ytterligere opp mot voksen alder (Leonard 1998, Rygvold 2001). Noen barn kan ha vansker på et tidlig utviklingstrinn for så ”å ta igjen” sine jevnaldrende. For de barna som fortsetter å streve med språket, vil vanskene kunne forandre seg med alderen.

2.3.1 Ulike ytringsformer

Barn med språkvansker vil i varierende grad ha problemer innen de tre språklige hovedområdene innhold, form og bruk og hvor semantiske vansker, problemer med språkets form og pragmatiske problemer utgjør de konkrete vanskene.

Vansker med ord og setningers mening - semantiske vansker

Semantikk refererer til ord og setningers mening. Studier viser at barn med spesifikke språkvansker strever med å lære nye ord (Bishop 1997). Tradisjonelt mente man at barn med spesifikke språkvansker ikke var i stand til å bruke abstrakte symboler for konkrete objekter, og dermed strevde med å danne begrep. Bishop (1997) og Bishop og

Leonard (2000) motgår at det er et svakt begrepsapparat som ligger til grunn for vansken, og ser det heller som en prosesseringsvanske; det vil si vanskeligheter med å knytte mening til ordets lydklang på en effektiv og nøyaktig måte. Dette utelukker selvfølgelig ikke at barn med generelle språkvansker kan ha problem med abstraksjon og symbolisering. På det semantiske området gir det seg uttrykk i problem med ordlæring og opparbeiding av ordforråd, og på grunn av disse vanskene har også disse barna begrenset evne til å utnytte den syntaktiske kunnskapen for å tilegne seg mening (Bishop 1997).

Vansker med språkets form – fonologiske vansker

Barn med fonologiske vansker har problem med å identifisere språklydene (Bishop 1997). Det diskuteres hvorvidt det er et auditivt diskrimineringsproblem, eller om det er mer fundamentale språklige problem som ligger til grunn. I følge Bishop kan de fonologiske vanskene vise seg som en feil kun i språkproduksjon, som en kombinasjon av forringelse i forståelse og produksjon, eller som et alvorlig forståelsesproblem (Bishop 1997). Eksempler på vansker er at barnet ikke skiller mellom ordets førstelyd (kuer blir *duer*) og/eller det gjør forenklinger slik at garasje blir *harasje* (Rygvoild 2001). Morfologisk mestring, som entall og flertall, verbets tider, passive strukturer (funksjonsord som *han* og *den*), refleksivt pronomen og personlig pronomen har vist seg å være vanskelige for barn med spesifikke språkvansker (Bishop 1997). Om syntaktisk mestring sier Rommetveit (1972):

”Å meistra språket syntaktisk vil seie å meistre eit regelverk som gjer det mogleg å produsera og å forstå alle tenkjelege grammatiske rett forma ytringar” (Rommetveit 1972:113).

Bishop (1997) peker på at resultatet av mange kartlegginger viser at evnen til å beregne og vise grammatisk forhold mellom de språklige elementene, ser ut til å være defekt. Det er tidligere pekt på at problem med ordlæring og opparbeiding av ordforråd får innvirkning på syntaktisk forståelse. Syntaktiske vansker viser seg ved at barnet bruker uvanlig korte setninger og/eller har vansker med å oppfatte meningen i lange og

komplekse setninger. Dette kan skape et umodent, ofte noe småbarnsaktig språk. De har derimot sjelden en avvikende ordrekkefølge i setningene sine (Rygvdal 2001).

Vansker med språket i bruk - pragmatiske vansker

Bishop og Leonard (2000) beskriver en undergruppe av barn med spesifikke språkvansker hvor språkets formside er tilfredsstillende, mens språkets bruksside er avvikende. Karakteristiske trekk er ordrikhet, tilfredsstillende fonologi og syntaks, oppfattelsesvansker i kommunikasjon, ordletingsvansker, atypiske ordvalg, inadekvate samtaleferdigheter, dårlig evne til å holde seg til tema og svar på siden av spørsmål. Det diskuteres fortsatt om dette bør defineres som en egen undergruppe av spesifikke språkvansker eller om det bør sees på som en sekundærvanske til spesifikke språkvansker; pragmatiske vansker. Vanskene gir seg uttrykk ved at barnet strever med å ta tilhørerens perspektiv og med å gi nok språklig informasjon til at det blir mulig å forstå dem (Bishop og Leonard 2000, Rygvold 2001)

2.3.2 Konsekvenser

En språkvanske berører ikke bare den språklige delen. De utvikles ikke i et vakuum, men har naturlige forgreninger til flere utviklingsområder. Problemet assosieres ofte med sosiale og emosjonelle vansker, læringsvansker, oppmerksomhetsvansker og konsentrasjonsvansker (Adams & Browns & Edwards 1997, Bishop 1997, Bishop og Leonard 2000). Det er solid dokumentert at barn med språkvansker i førskolealder har en betydelig risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Bishop 1997, Hagtvedt 2002). Graden av språklig ferdighet spiller en sentral rolle for sosial interaksjon, og barn med spesifikke språkvansker har derfor økt risiko for sosiale vansker. Goodyer viser til studier der 50 prosent av barn med språkvansker har sosiale og emosjonelle problemer (Bishop & Leonard 2000). Leonard (1998) viser til undersøkelser som finner en sammenheng mellom språk- og kommunikasjonsferdigheter og det å bli akseptert av jevnaldrende. Videre er det blitt dokumentert at barn med språkvansker ikke sjelden opplever å bli ertet (Conti-Ramsden & Botting 2000). Tilpasningsvanskene kan vise

seg i form av sosial tilbaketrekning, problemer med å knytte sosiale relasjoner, utagerende atferd, oppmerksomhetsvansker og emosjonelle symptomer (Rygvdold 2001). Det antas at de sosiale og emosjonelle vanskene oftest er en konsekvens av språkproblemene barna har, selv om enkelte, blant annet McCauley, har tendens til å se på disse som en tilleggsvanske (Bishop & Leonard 2000). Andre ser på forbindelsen mellom dem i omvendt perspektiv. Dette går derimot Bishop (ibid.) sterkt imot, i det hun hevder at det er svært lite sannsynlig at emosjonelle problem kan være årsak til alvorlige språkvansker.

2.3.3 Utfordringer og muligheter

I denne oppgaven vil begrepet språkvansker referere til barn i alderen 3 – 6 år som har vansker med å forstå, uttrykke seg eller bruke språk i henhold til de strukturer og regler som vanligvis brukes i barnets miljø/kultur uavhengig av årsak til vansken; jamfør Bloom & Laheys språkmodell (1978). Lek og aktivitet er førskole - og det tidlige skolebarnets læringsarena nummer en også når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter. Dette bygger på Vygotskys tankegang (2001) i forhold til hvordan kognisjon og språkfunksjon henger sammen. Barn med språkvansker tilegner seg ikke språket som forventet under vanlige forutsetninger (Rygvdold 2001). Det er dokumentert at barn med spesifikke språkvansker tar mindre initiativ og innleder sjeldnere til kommunikasjon med barn på egen alder enn tilsvarende er tilfelle for barn uten denne vansken (Leonard 1998). Dette innebærer en økt fare for at barn med språkvansker blir ekskludert fra sosialt og kommunikativt samspill med jevnaldrene, og barna kan tape verdifull erfaring og trening av kommunikative og språklige ferdigheter, samt få tapsopplevelser sosialt. Forståelsen av språkvansker må inkludere et spillperspektiv (Rygvdold 2001). Tiltak i forhold til barns språklæring er en kommunikasjonsoppgave som innebærer at barnet skal kunne spille med omgivelsene på en slik måte at det forstår og blir forstått. Den overordnede målsettingen må være å legge situasjonen til rette slik at barnet får mulighet til å utforske og bruke språket i situasjoner hvor det er naturlig at barn bruker språket.

Tilretteleggingstilbud kan være bruk av smågrupper med vekt på struktur, forutsigbarhet og ro i samtalesituasjonen (Sæther 2001). Gjennom felles aktiviteter og samtaler i gruppa kan barn med språkvansker få sosiale og språklige erfaringer, samt opplevelse av et sosialt fellesskap. Samtidig må språklæring romme tiltak som innebærer at barnet tilegner seg språket. Gjennom felles innsats kan nærpersoner endre språklige stimuli og responser til barnet som ikke svarer adekvat på ” vanlig ” kommunikativt samspill. Rygvold (2001) peker på at den voksnes rolle og språkbruk i dialogen må trekkes inn i forståelsen av språkvansker. I den forbindelse nevner hun følgende prinsipper i arbeid med barn med språkvansker: Voksne må følge barnets interesse og bygge kommunikasjonen på den. De må tolke barnets kommunikasjonsintensjon (jamfør Rommetveit) og bekrefte verbalt og ikke-verbalt at de forstår. Videre må den voksne forsikre seg om at det har barnets oppmerksomhet gjennom blikk-kontakt eller felles fokus mot aktivitet, gjenstand eller tema for kommunikasjonen. Situasjonsforståelsen støtter språkforståelsen og gjør at struktur i daglige situasjoner skaper en trygg og forutsigbar ramme for det språksvake barnet. Samtidig er visuell støtte – i form av en utvidet bruk av kroppsspråk, gester og tegn sammen med det verbale språket et hjelpemiddel til forståelse. Å sette ord på handling knytter verbalspråket til opplevelsen mellom sanseinntrykk og ord; å snakke parallelt med det barnet gjør, bidrar samtidig til at den voksne blir oppmerksom på barnets fokus. Weismer i Bishop & Leonard (2000) beskriver ulike treningsprogram som viser at redusert talehastighet og bruk av betoning/trykk på sentrale språkelement, er nyttige hjelpemidler i språkinnlæringsprosessen. Dette forteller oss at hvordan vi presenterer språklig materiale for barn med språkvansker er av betydning. Å ikke bruke et for avansert språk, verken når det gjelder ordvalg eller setningsstrukturer, kan vise seg å redusere sjansene for at informasjon går tapt. Videre kan et rolig taletempo med betoning av de sentrale elementer, vise seg å være en god støtte til større forståelse.

3. RÅDGIVNING TIL FORELDRE

Behovet for rådgivning påpekes stadig både i offentlige og faglige debatter (Lassen 2002). Barn kan stå på ventelister for å bli utredet. Barnehage og skole prøver å tilrettelegge for alle barn, men de vet ikke alltid hvordan dette skal gjøres. Det er grenser for hvor langt man kan nå med tilkortkomming og tradisjonelle tiltak/behandling. Davis påpeker (1995) at det til syvende og sist er foreldrene som er ansvarlige for hva som blir gjort for barnet, og for barnets velvære sett under ett. Fokus på foreldres eksisterende ressurser er en mulig utvei. Dette kapitlet vil drøfte hvordan rådgivning til foreldre kan være en hjelp til selvhjelp. Innledningsvis blir det beskrevet hva rådgivning til foreldre med barn med språkvansker kan være, i det ulike måter å betrakte rådgivning på knyttes spesielt til det å gi rådgivning til foreldre. Videre vil rådgivning ut fra en humanistisk tradisjon, og hvor prinsipper om empowerment og løsningsfokusert rådgivning i foreldrerådgivning, bli belyst. De ulike roller som rådgiver og foreldre har, og forholdet mellom disse, presenteres før det til slutt fokuseres på rådgivningsprosessen.

3.1 Rådgivning overfor foreldre til barn med språkvansker

De fleste foreldre til barn som har en eller annen type vanske er tilpasningsdyktige og klarer seg bedre enn man skulle vente, men de støter på mange vanskeligheter og gjør seg mange erfaringer under påkjenninger og i form av bekymringer (Davis 1995). De trenger støtte og hjelp som går ut over den generelle informasjon de vanligvis får. Foreldre til barn med språkvansker har ofte heller ikke den nødvendige kunnskap og de ferdigheter som kreves for at deres barn skal få en gunstigst mulig utvikling, og har behov for rådgivning for å kunne bidra til dette. Davis (1995) og Egan (2002) beskriver rådgivning som enhver situasjon hvor det foreligger gjensidighet om at et menneske skal gå inn i et samarbeid med et annet menneske i et forsøk på å yte hjelp. De legger dermed en bred beskrivelse til grunn for begrepet rådgivning. Lassen (2002)

er opptatt av hvordan rådgivning kan betraktes som hjelp til selvhjelp ved å hevde at rådgivning handler om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv. Dette innebærer å utvikle den enkeltes muligheter og ressurser til tross for begrensningene som eksisterer ved å styrke den som søker hjelp gjennom et rådgivningsarbeid som vektlegger mestringsopplevelser og kompetanseheving. Rådgivning kan være både direkte rådgivning, konsultasjon og veiledning (Lassen 2002). Rådgivning til foreldre er et godt eksempel på direkte rådgivning, fordi man som rådgiver blir en del av en prosess som går over tid og skiller den fra den mer distanserte konsultasjonen. Videre kan foreldrerådgivning ha en indirekte form (veiledning) med det formål å bidra til å øke foreldrenes kompetanse i forhold til barnets vansker. Ved at rådgiver deler sin spisskompetanse med foreldrene kan disse oppnå økt grad av problemforståelse og økt kunnskap om metodiske framgangsmåter. Foreldrerådgivning kjennetegnes også ved at den kan ha et indirekte mål (konsultasjon). Gjennom fagpersonens samarbeid med foreldrene blir foreldrene bedre i stand til å støtte og fremme sitt barns utvikling. Både Davis' (1995), Egans (2002) og Lassens (2002) perspektiv på rådgivning til foreldre vil i denne oppgaven være hensiktsmessig som forståelsesramme i forhold til rådgivning til foreldre som har barn med språkvansker.

3.2 Rådgivning

Troen på at foreldre og foresatte har ressurser som kan aktiveres, slik at de er bedre rustet for utfordringer i forhold til barnets vansker og at de bedre kan bidra til en positiv utvikling av sine barns ferdigheter, har feste i humanismens teorigrunnlag. Felles for alle rådgivningsteoriene innenfor den humanistiske rådgivningstradisjonen er vektleggingen av de indre iboende faktorene så vel som de ytre, ved at man vurderer hva som styrer menneskelig handling (Johannessen & Kokkersvold & Vedeler 2001). Menneskesynet denne teorien bygger på er et individ som er essensielt godt fra naturens side, som har verdi i seg selv, og som fortjener respekt. Uttrykt på en annen måte kan det sies at denne rådgivningstradisjonen ivaretar et helhetlig menneskesyn og

ser mennesket som et individ med vekst – og utviklingsmuligheter. I denne tradisjonen står dialog og kommunikasjon sentralt i rådgivningsprosessen (ibid., Lassen 2002).

3.2.1 Rådgivers holdninger, egenskaper og ferdigheter

Rogers (1951) har formet begrepet ”grunnleggende terapeutisk holdning” som innbefatter et sett av egenskaper hos rådgiver hvor kongruens, empati og positiv aktelse, er holdninger som ligger til grunn for egenskapene. Kongruens er å være ekte og genuin i møte med rådsøker; det vil si at rådgiver ”er seg selv” overfor rådsøker. Empati er å kunne leve seg inn i samtalepartnerens situasjon uten å forvrengte sin opplevelse av den. Empati er en umiddelbar følelsesmessig innlevelse i samtalepartnerens situasjon, uten analyse og vurdering. Positiv aktelse er å verdsette og anerkjenne samtalepartneren uavhengig av de synspunkter denne fremsetter. Davis (1995) inkluderer ydmykhet og dempet entusiasme som sentrale holdninger i rådgivningen til foreldre. Schibbye (2002), tilføyer *ubetinget* til positiv aktelse og tydeliggjør at anerkjennelsen må gis betingelsesløst og uten fordommer. En rådgiver som besitter disse kvaliteter vil kunne skape en atmosfære av åpenhet, tillit og anerkjennelse i rådgivningssituasjonen. Ved å bruke kunnskaper om språket som er avledet fra den terapeutiske holdning sammen med kommunikative ferdigheter som aktiv lytting, undring, oppsummering, konfrontasjon og bekreftelse, velges en kommunikasjonsform som gir grunnlag for en god rådgivningsprosess (ibid.). Dette understøttes av Egan (2002) i det han framholder at det ikke er nok med gode holdninger, men at holdningene må være nedfelt i måten man møter de som søker hjelp. Rådgivning innenfor humanistisk rådgivningstradisjon forutsetter kommunikasjon og evnen til å benytte ulike kommunikative ferdigheter, og hvor evnen til å kommunisere blir sett på som en egenskap bestående av samspillet mellom holdninger og en del grunnleggende ferdigheter.

3.3 Betydningen av empowerment i foreldrerådgivning

Empowerment er en av flere løsningsfokuserte retninger innenfor rådgivning.

Empowerment søker å forløse styrke og ressurser hos de som søker hjelp. En annen løsningsfokusert retning innenfor rådgivning er den som Steve de Shazer og Insoo Kim Berg er representanter for, og benevnes som løsningsfokusert korttidsterapi (Burns 2005). Denne blir nevnt her fordi denne terapiformen benyttes spesielt i forhold til mennesker som har tale - eller språkvansker, og i forhold til rådgivningen av deres familier. Terapiformen søker å identifisere ubrukte ressurser hos rådsøker og bygge på disse i rådgivningsarbeidet (ibid.).

3.3.1 Empowerment i rådgivning

”Empowerment” kan benyttes både som prinsipp og metode (Dunst & Triviette & Dean 1994). Som prinsipp betyr empowerment å styrke den som søker hjelp gjennom en rådgivning som vektlegger mestringsopplevelse og heving av kompetanse hos aktøren. En slik prosess krever identifikasjon av og fokus på det mulige, det som bærer i seg noe positivt og det som gir mening. Empowerment - prinsippet i foreldrerådgivning handler om å få til vellykket rådgivning for å igangsette en prosess ved å gi en form for støtte som forløser foreldres egne krefter og tilrettelegger for den videre utvikling (Lassen 2001). Endringene kan påvirke til en liten forandring som i seg selv fører til større endringer. Å samarbeide i et gjensidig forhold og å styrke den som søker hjelp gjennom en rådgivning som vektlegger mestringsopplevelser og kompetanseheving, blir betraktet som grunnleggende rådgivningsprinsipper innen denne formen for rådgivning. Foreldre til barn med ulike vansker benytter ulike strategier for å møte livets utfordringer. Rådgivning til foreldre går derfor ut på å utvikle bedre mestringsstrategier. Empowerment brukt på denne måten beskrives av Lassen (2002) som støtte til mennesker i utviklingen av motstandsdyktighet i form av gode strategier til å møte livets utfordringer med. Lazarus og Folkmans (1991) studier av stress og hvordan man klarer livets påkjenninger gjennom å anvende forskjellige strategier, understøtter empowermentperspektivet. Det prinsipielle fundamentet i

empowerment er troen på at alle mennesker har iboende krefter som kan bygges på, og som gir muligheter for videreutvikling (Dunst & Triviette & Dean 1994). Viktigheten av empowerment understøttes av forskning som peker på betydningen av å identifisere helsebringende atferd (salutogenese) og beskyttende faktorer (resilience) (Lassen 2002). Rådgiver bør støtte radsøkers prioritering, og satse på det som gir raskest positiv effekt ved at rådgiver opplever at forandringen er avhengig av egne handlinger og ikke av for eksempel rådgivers. Det poengteres av Dunst & Triviette & Dean (1994) at anerkjennelse og egenrespekt er viktige forutsetninger for at radsøker skal kunne utnytte sine ressurser. Dette er holdninger som er poengtert av flere humanister innenfor rådgivningstradisjonen, og hvor det her vises til de tidligere nevnte som Rogers (1951), Davis (1995), Egan (2002) og Shibbye (2002). I løsningsfokusert korttidsterapi handler det om at rådgiver legger merke til radsøkers utsagn om hva de ønsker annerledes, og på hvilken måte de allerede har forsøkt å forbedre sin situasjon (Burns 2005). I tillegg handler det om at radsøker legger merke til hva de gjør i situasjoner hvor problemet opptrer mindre eller har mindre makt over deres liv. I praksis blir terapien en løsningsrettet samtale som bygger på å få fram unntagelsene hvor problemene og plagene ikke gjør seg gjeldende, og ved å finne eksempler på foreldrenes ønsker om forandring. Gjennom "mirakelspørsmål" løftes nye forestillinger fram som ønsketenkning hos foreldrene.

3.3.2 Empowerment – tradisjonen i rådgivning

Som metode er empowerment og andre løsningsfokuserte retninger i spesialpedagogisk arbeid et fokus på muligheter og et fokus på individet i systemet ved å identifisere radsøkers ressurser, og på å bygge opp kompetansen hos individer og systemer (Gjærum & Grøholt & Sommerschild 1998). Grunnlaget for empowerment henviser til Bronfenbrenners (1979) analyse av økologiske nivåer og deres gjensidige påvirkning. Batesons (1975) systemteori som vektlegger kommunikasjonens vesentlige funksjon for menneskelig utvikling og fungering er et annet teoretisk utgangspunkt. Løsningsfokusert korttidsterapi støtter seg på familieterapi-tradisjonen, men har

utviklet seg og har nå tilfang fra både kognitiv, behavioristisk, narrativ, eksperimenterende og systemisk teori (Burns 2005).

3.4 Roller

Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker, hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, innhold og tidsavgrensning (Johannessen & Kokkersvold & Vedeler 2001). I foreldrerådgivning innehar rådgiver og foreldre flere og ulike roller. Hjelpepersonen er både rådgiver og fagperson og foreldrene innehar både en rolle i forhold til det å være hjelpetrengende og i forhold til rollen som foreldre. Forholdet mellom rådgiver og råde søker er asymmetrisk (Lassen 2002). Forholdet mellom dem utgjør en forskjell i forhold til makt. Rådgiver med sin teoretiske oversikt, bevisste refleksjonsnivå og rådgivningsferdigheter er trygg, mens foreldrene som har behov for hjelp ofte er i en sårbar situasjon. Det er viktig at dette misforholdet ikke blir utnyttet av rådgiver ved at foreldrene ikke kommer i en posisjon i forhold til rådgiver som fører til lært hjelpeløshet.

3.4.1 Foreldrerollen

En side av foreldrerollen er omsorgs- og oppdragerrollen. Omsorgsrollen kan sies å ha en følelsesmessig, en kognitiv og en atferdsmessig dimensjon (Tiller 1994). Den følelsesmessige dimensjonen er omsorgens opplevelsesmessige og motivasjonsmessige grunnlag som kan kalles empati. Den kognitive dimensjonen er kunnskap, informasjon eller viten både til intellektuell innsikt og forståelse (årsakssammenhenger, virkninger, betingelser og forløp). Den atferdsmessige dimensjonen er selve ferdigheten i utøvelsen, den praktiske gjennomføringen. Adekvat omsorg innebærer at de ulike elementene inngår i en integrert helhet (ibid.). Når et barn ikke utvikler seg som forventet, vil det påvirke foreldrene både følelsesmessig, kognitivt og atferdsmessig. Det å være foreldre til et barn med en funksjonsvanske vil legge ytterligere roller til de man allerede har. Hvordan de mestrer foreldrerollen i en slik situasjon vil være

avhengig av forhold hos dem selv, hos barnet og familienes nettverk. Rye (2002) nevner i den forbindelse tre måter å forholde seg til barnet på; det perfekte barnet, det mislykkede barnet og det virkelige barnet. En rådgiver som ønsker å støtte samspillet mellom foreldre og barn, må ta utgangspunkt i at dette er en kjærlighetsrelasjon (Falk 1999). Foreldre som strever med å forstå sitt barns uttrykk som meningsfulle, men som ikke klarer å skape et godt samspill med barnet sitt, kan oppleve seg selv som mislykkede. Sollied og Kirkebæk (2001) er skeptiske til at rådgiver opptrer som rollemodell for foreldrene. Spesielt i de tilfeller hvor relasjonen er negativ eller dårlig. I andre sammenhenger kan det være viktig å vise foreldrene hvordan for eksempel håndtering og trening skal utføres.

3.4.2 Rollen som fagperson

Lassen (2002) legger vekt på betydningen av at fagpersonen er en ”reflektiv rådgiver”. Hun peker på nødvendigheten av å ha bevisste refleksjoner og tilstrekkelige ferdigheter i møte med radsøker. I tillegg til å være rådgiver har også personen som gir rådgivning til foreldre, en rolle som fagperson på bakgrunn av sin teoretiske innsikt.

Rådgivningskompetanse i forhold til foreldresamarbeid kan betraktes som et metodisk verktøy for å legge til rette for fruktbar, mellommenneskelig kommunikasjon med foreldre. Samtidig er den metodiske utfordringen å formidle faglig kunnskap til den som trenger hjelp på en slik måte at det blir en forandring til det bedre, og hvor ulike fagfelt krever sin egen spisskompetanse innen spesifikke områder (Lassen 2002).

3.4.3 Forholdet mellom fagperson og foreldre

Davis (1995) og Law (2001) setter begge søkelys på forholdet mellom foreldre og fagperson ved å beskrive ulike roller eller modeller mellom dem. Davis (1995) beskriver partnerskapsmodellen som utgangspunkt for å lykkes i rådgivning, i motsetning til ekspertmodellen. Han poengterer at rådgivningen har som mål å være en gjensidig avtale om hjelp, heller enn en relasjon der rådgiver har en sterk ekspertrolle. Davis (ibid.) fokuserer på partnerskap i arbeidet med foreldre, ved at han anser at

kjernen i rådgivning er å lytte til og snakke med mennesket på en slik måte at de selv kan avgjøre hva slags tiltak som er nødvendig. Dette sammenfaller med Laws (2001) syn i forhold til foreldresamarbeid (2001). Hans forskning er knyttet direkte til barn med språkvansker. Han benytter tre modeller for å belyse forholdet mellom foreldre og fagperson hvor fagpersonen henholdsvis innehar ekspertrollen, transplantasjonsrollen og forbrukerrollen. I ekspertmodellen innehar fagpersonen all informasjon og tar alle avgjørelser. I transplantasjonsmodellen innehar fagpersonen alle ferdighetene og tar selv avgjørelsen i forhold til hva foreldrene skal informeres om. I forbrukermodellen er det foreldrene som selv velger ut hva som passer dem best ut fra en presentert ”intervensjonspakke”. Det er den siste modellen som trolig fører til suksess, hvis foreldrene aktivt går inn i et samarbeid med fagpersonen (ibid.).

3.5 Rådgivningsprosess

Rådgivning er en prosess fra en nåværende situasjon til en ønsket situasjon gjennom igangsetting av tiltak (Egan 2002). Egan (ibid.) presenterer ut fra dette en rådgivningsmodell som tilkjennegir hans syn på at det er viktig å følge med i rådsøkers prosess. Rådgivningsteoretikere presenterer ulike modeller som søker å oppnå dette, med flere eller færre antall steg i prosessen, og ut fra ulikt teoretisk ståsted. Rådgivers rolle er, uansett valg av modell, å være en som tilrettelegger og leder prosessen og sørger for å fullføre den. Mange tar utgangspunkt i humanismens grunnsyn i sine modeller, men har ofte også en bredere eklektisk ramme. Det samme gjelder for Egans modell (Lassen, 2002), som i tillegg er en løsningsfokuset modell som peker på betydningen av å identifisere helsebringende atferd (salutogenese), beskyttende faktorer (resilience) og mestring i motgang (stress & coping). Modellen inneholder tre deler; en undersøkelse av nåværende situasjon, en undersøkelse av den ønskede situasjon og en plan for å oppnå den ønskede situasjon gjennom strategier og bevisst handling (Egan 2002). Modellen har i utgangspunktet fire steg, i det Egan (ibid.) forutsetter at rådsøker på forhånd er involvert i prosessen og har etablert kontakt med rådgiver. Selv om hver fase er vesentlig, er det summen av alle fasene som skaper et positivt resultat. Under

kartleggingen søker man å finne det som kan bygges ut – det ubrukte som for eksempel ved løsningsfokuset tankegang (De Shazer 1994). I denne fasen benytter rådgiver ulike responsferdigheter og teknikker som for eksempel spørsmål, speiling, konfrontasjon og andre kommunikative ferdigheter. I tiltaksfasen bestrebes det på å hjelpe rådsøker selv til å ta de små skritt videre. Egans modell er godt egnet både i forhold til rådgivning basert på empowerment – prinsippet og i forhold til andre former for løsningsfokuset rådgivning.

4. FORELDREFOKUSERT INTERVENSJON

Foreldrefokusert intervensjon i forhold til barn med språkvansker er lite tilgjengelig i Norge (Koss 2005), og det er foreløpig gjort relativt få erfaringer med intervensjonsprogrammer i Norge. Programmet "It takes Two to Talk - The Hanen Program for Parents" er et unntak, og ble prøvd ut på Bredtvet kompetansesenter høsten 2002, og er et bidrag i så måte. Hoved - elementene i dette veiledningsprogrammet er kurskvelder med grupper av foreldre, hjemmeveiledning individuelt og/eller i par, samt videoveiledning på foreldrekurs - kveldene og i hjemmebesøkene. Prosjektet er evaluert i forbindelse med presentasjonen av resultatene i hovedfagsoppgaven til Koss (2003). Dette kapitlet vil presentere utviklingen av intervensjonsprogrammer som tar sikte på å bedre samspillet mellom omsorgsgiver og barn tidligst mulig, samt empirisk forskning innen forebygging og tidlig intervensjon i forhold til barn med språkvansker. Det konkrete foreldrekurset (intervensjonen) blir beskrevet med bakgrunn i denne teoretiske forankringen. Presentasjonen av intervensjonen vil innholde kursets mål, plan, arbeidsmåter og måloppnåelse.

4.1 Forebygging og tidlig intervensjon

Det eksisterer i hovedsak to former for intervensjon i forhold til barn med språk - og talevansker i førskolealder (Koss 2005). Den første har fokus på barnet ved at logoped/fagperson arbeider med barnet ut fra aspekter innen språk eller tale som barnet har vansker med. Den andre har fokus på foreldrene i den hensikt å identifisere og endre måten foreldrene samhandler med barnet sitt. Et utall av utenlandske foreldreprogrammer er tilgjengelige. Disse inkluderer alle generelle grunntrekk som angir måter foreldrene kan støtte sitt barns språk - og kommunikasjonsutvikling (ibid.).

4.1.1 Utviklingen av intervensjonsprogrammer

Flere undersøkelser viser at både kvaliteten og kvantiteten på det foreldrene lærer barnet av kommunikasjonsferdigheter er av stor betydning (Koss 2003, Rye 2001, Sollied & Kirkebæk 2001). Spesielt forskningen til Stern (1985) viser hvordan negative samspillsmønstre kan forandres gjennom intervensjon. Andre betydningsfulle bidrag til en ny forståelse av barns forutsetninger og evne til aktivt å bidra til sin egen mentale utvikling, knytter seg til det teoretiske og praktiske arbeidet til Piaget (1952) og Montessorie (1968). Av bidrag i forhold til inngående beskrivelser av spedbarnets evne til å initiere, påvirke og bruke kommunikasjonen i sin kontaktutvikling og behovstilfredstillelse, fremhever Rye (2002) studier av Bateson, Newson, Trewaren, Stern og Tronick. Med støtte i Bruner og Vygotsky påpeker Rye (2002) at det er den sosiale interaksjonen som muliggjør utvikling av en felles meningsforståelse, som igjen er en forutsetning for en videre utvikling av kommunikasjon og etter hvert et verbalt språk. Det er på bakgrunn av denne teoretiske og forskningsmessige utvikling innenfor området omsorgiver/barn interaksjonen begrepene tilknytning, kommunikasjon og formidlet læring har sin bakgrunn.

4.1.2 Betydningen av tidlig intervensjon - empiri

Hovedfagsoppgavene til Platou (1997) og Koss (2003) er de eneste norske undersøkelsene som belyser foreldres opplevelser av barnet og barnets språkvansker og av deres egen situasjon relatert til rollen som foreldre. Platous undersøkelse tilkjennegir usikkerhet hos foreldrene både i forhold til hva som lå til grunn for vansken(e) og problemer med å forholde seg til barnet. Avklaring av årsaksforhold var også av betydning for foreldrene i forhold til å dempe eller fjerne skyldfølelse. Derfor framtrer også betydningen av tidlig identifisering som vesentlig. Undersøkelsen viser videre til flere år med tvil og usikkerhet før vanskene ble tatt alvorlig og med opplevelse av en vanskelig periode med følelsesmessige belastninger før vanskene ble undersøkt i hjelpeapparatet. Koss' (ibid.) resultater av sin undersøkelse viser blant annet at foreldre og andre omsorgspersoner kan utvikle gode ferdigheter i sensitiv respons overfor

barnets atferd gjennom oppmerksomhet og veiledning over tid (Koss 2005b).

Resultatene antyder at foreldre til barn med språkvansker imidlertid trenger veiledere som viser dem hvordan de skal gjøre det, hva de skal gjøre og hvorfor det er nødvendig å gjøre det (ibid.).

4.2 Foreldrekurs

I fortsettelsen av prosjektet ”Minst to må til hvis man samtale vil” (norsk oversettelse) har Bredtvet kompetansesenter fortsatt å tilby kurs i forhold til foreldre til barn med språkvansker. Kursene har i hovedtrekk samme innhold og organisering, selv om det er varianter av kursene i forhold til antall deltagere, type språkvanske og omfang.

Fagpersonene/kursholderne hevder å bygge på elementer fra ”The Hanen Program for Parents ” og prinsipper fra andre intervensjons programmer. Min tilknytning til senteret har vært å delta på et kurs for å skaffe meg kompetanse i forhold til temaet på undersøkelsen min, og for få hjelp til å rekruttere informanter til undersøkelsen. Det aktuelle kurset jeg har deltatt på består av ti foreldre, hvor tre er foreldrepar og fire er foreldre som deltar på kurset alene. Opplysning om kurset er distribuert gjennom senterets nettside og påmelding er gjort via denne. Foreldrene representerer barn i alderen 3 - 6 år, hvorav fem går i barnehage og tre går på skolen. Kurset var planlagt over to kvelder á tre timer, med en ukes intervall. I samsvar med foreldrenes ønsker om en tredje kurskveld ble denne gjennomført halvannen måned etter den andre kurskvelden. To fagpersoner/kursholdere var tilstede hver gang, og en psykolog fra senteret deltok under en kortere periode.

4.2.1 Teoretisk tilfang til kurset

Begrepet ”formidlet læring” ble først anvendt av Klein (1990) for å beskrive formidlingskvalitetene i forbindelse med utviklingen av MISC-programmet (More Intelligent, Sensitive Child). Klein har fokus på betydningen av omsorgsgivers rolle som veileder, lærer og støttespiller for barnet i dets erfaring, læring og gradvise

mestring av omverdenen. Andre kjente intervensjonsprogrammer er ORION - programmet fra Holland – senere kalt Marte Meo og ICD-programmet (International Child Development Programmes) fra Norge har i stor grad samme mål (Rye 2002). Felles for programmene er at de har til hensikt å gjøre omsorgsgiverne sensitive overfor barnets behov og situasjon. Samtidig baserer programmene seg på å bevisstgjøre omsorgspersonenes evne og mulighet til å fremme barnets utvikling, samt å reaktivere omsorgsgivers innlevelse. Gjennom omsorgsgivers deltagelse i barnets dagligdagse situasjoner og aktiviteter søkes det å oppnå dette. Erfaringer fra programmene viser at gjennom en prosess mot en bedre forståelse av seg selv og barnet, og gjennom konkrete opplevelser av positive erfaringer av alternative interaksjonsmåter, oppnås det en gradvis utvikling av nye interaksjonsmønstre som fungerer bedre for både barn og omsorgsgiver (Rye 2002). ”It Takes Two To Talk”- programmene er en gruppe språktreningsprogrammer som representerer familiefokusert språklig tidligintervensjon. Programmene er utviklet i Canada, og er i utstrakt bruk av logopeder i USA, Storbritannia, Irland, Nederland og Australia (Watson & Weitzman 2000). De har eksistert siden 1974, og er godt dokumentert gjennom forskning. Programmene benytter erfaringsbaserte opplæringsmetoder for å lære voksne familiemedlemmer hvordan de selv kan bidra til å utvikle sitt barns språk på en så god måte som mulig. Metodene som benyttes inneholder blant annet at foreldrene bevisstgjøres til å gi best mulig respons på barnets kommunikasjonsforsøk ved å la barnet vise vei; ”å la barnet lede”, og til å bruke språk og erfaringer i daglige rutiner. Dette gjøres ved at omsorgsgiver imiterer barnet og legger til informasjon, eller gjennom å tolke barnet og utvide dets kommunikasjonsforsøk. Dette kalles 3-A-veien og står for Allow, Adapt og Add og krever av foreldrene at de kan *observe, wait and listen* (ibid.).

4.2.2 Mål /hensikt

Om målene med Hanen-programmet skriver Koss (2005) i en artikkel at målene er å bidra til at foreldre aksepterer å ha fått et barn med språkvansker og å bidra til å sette realistiske mål for både barn og foreldre. I en annen artikkel skriver hun at ønsket er å

tilføre foreldrene kunnskap og erfaring om hvordan de kan fremme barnets språkutvikling (Koss 2005b). Videre i samme artikkel skriver hun at man gjennom dette håper at foreldrenes bidrag vil bli mer positivt og aktivt, og dermed reduserer behovet for senere oppfølging av spesialpedagogiske tiltak i forhold til barnets språk, tale og kommunikasjon. Hun peker også på dilemmaet i forhold til at barn med språk og talevansker kan blir profesjonalisert ut av hendene på foreldrene, ved at foreldrene gjennom tradisjonelle tiltak rettet direkte mot barnet og gjennomført av logopeder/fagfolk, kan få en urealistisk forventning om effekten av disse (Koss 2005).

4.2.3 Plan/program

Temaene og organiseringen av kurset er presentert i kursheftet ”Å være foreldre til barn med språkvansker” og inneholder følgende temaer:

- Hva karakteriserer et barn med språkvansker?
- Hvordan kan det være å være et barn med språkvansker?
- Hvordan kan det være å være foreldre til et barn med språkvansker?
- Hva kan foreldre gjøre for å bidra til en god språkutvikling?

I tillegg til dette, inneholdt kurset en innføring i lover og rettigheter vedrørende retten til spesialundervisning etter opplæringsloven, og delen av opplæringsloven som er elevenes ”arbeidsmiljølov” (Opplæringsloven § 5,1- 5,9, Opplæringslovens kapittel 9a). Denne presentasjonen ble gjort på bakgrunn av foreldrenes uttrykk for frustrasjon over manglende informasjon og støtte fra hjelpeapparatet i forhold til utfordringene de står overfor i forbindelse med å ha et funksjonshemmet barn/barn med språkvansker.

4.2.4 Arbeidsmåter

Arbeidsmåtene på foreldrekurset kan beskrives som en variasjon av forelesning/gjennomgang av tema, refleksjon i plenum eller gruppedrøfting etter at temaene var presentert. Dialog, samtale og spontan drøfting ble i stor grad

imøtekommet. Videoklipp ble brukt for å bekrefte foreldrenes betydning for barnet ved å vise eksempler av barnets oppmerksomhet mot omsorgsgiver og ble også benyttet for foreldrenes identifisering i rollen som omsorgsgiver til et barn med språkvansker.

Foreldrene ga skriftlig informasjon etter første kurskveld om barnets alder, om det gikk i barnehage/på skole og hva de anså som den største utfordringen i forhold til sin egen situasjon relatert til rollen som foreldre. En oppsummering av denne informasjonen var grunnlag for temaene den følgende kurskveld. Repetisjon av sentrale temaer fra kurskveldene var i fokus siste kurskveld, samt temaer som imøtekom foreldres ønsker som ikke inngikk i kursplanen. Eksempelvis var foreldrenes fokus på lover og rettigheter, samt kunnskap om metoder og framgangsmåter i forhold til å fremme barnets språkutvikling, temaer som pekte seg ut i forhold til utfordringene foreldrene opplevde.

4.2.5 Vurderingsskjemaer/måloppnåelse

Kursets form (framlegging, overheads, tidspunkter, pauser), innhold (det faglige innholdet) og bruk (nytte; brukbarhet) ble evaluert av kursdeltagerne som avkryssning på skjemaer (vedlegg 1). På en skala fra 1- 6 hvor 1 er dårlig, 3 er middels bra og 6 er meget bra, ble det evaluert både etter de to første kurskveldene og etter den siste kurskvelden. Evalueringen viser at begge kurskveldene i hovedsak gir 5 og 6, og med større antall 6 enn 5. Høyeste skåre (6) fordeler seg også jevnt i forhold til temaene slik at både form, innhold og bruk skåres tilnærmet likt. Et unntak er en avkryssing på innhold, hvor en av foreldrene krysser av mellom 4 og 5. Evalueringsskjemaene gir også mulighet for kommentarer. I forhold til evaluering av form kan følgende kommentar stå som eksempel:

Veldig bra å ha med eksempler fra barn dere har jobbet med pluss video av gutten med språkvansker og moren som fortalte om sitt barn.

Kommentar til evaluering av innhold:

Relevant og bra. Men kunne tenkt meg mer om bakgrunn, tegn på osv. - mer faglig sammenheng. Kanskje den lengre versjonen (da menes Hanen-programmet).

Dette kommenteres i forhold til bruk:

Veldig nyttig. Bekrefter det jeg tenker selv og gir bakgrunn for bedre møte med PPT.

Veldig bra å få tips om lover og rettigheter.

Synes dere var flinke til å ta barnas problem på alvor. Følte at jeg fikk svar på noen av mitt barns problemer.

Flertallet av foreldrene trekker fram positive uttalelser. I min undersøkelse vil jeg gå mer i dybden når det gjelder hvilket utbytte foreldrene har fått av kurset (jamfør kapittel 6).

4.3 Oppsummering av foreldrefokusert intervensjon

Selv om foreldrekurset jeg følger ikke kan betraktes som et intervensjonsprogram, er hensikten å styrke foreldrenes kunnskap og kompetanse på et tidlig stadium gjennom rådgivning. Grunnlaget for å ha studert foreldrekurset er at det er gjort i en gruppe med foreldre med fokus på å formidle ny kunnskap. Det bygger dessuten på prinsipper om tidlig intervensjon og benytter strategier fra ulike intervensjonsprogram, samt ulike metoder fra Hanen - programmet. Hanen -programmet legger til grunn et humanistisk menneskesyn (Koss 2003). Videre legges prinsippet om empowerment til grunn. Den er også i tråd med forskning som påpeker betydningen av tidlig intervensjon og betydningen av å styrke (empower) de primære systemene rundt barnet (ibid.).

5. METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN

Dette kapittelet vil presisere mål og problemstilling for undersøkelsen. Videre vil det bli gjort rede for metoden som er benyttet, og hvor de vitenskapsteoretiske valg som ligger til grunn for tilnærmingen blir belyst og drøftet. Gjennomføringen av undersøkelsen blir presentert med framgangsmåter for innsamling av data gjennom utvalg og intervju, samt gjennom framstilling av bearbeiding og analyse av dataene. Til sist i kapittelet blir undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner presentert og drøftet.

5.1 Mål og problemstilling

Forskningstilnærmingen er valgt med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilken rådgivning trenger foreldre til barn med språkvansker for å støtte og fremme barnets språkutvikling?* Formålet med prosjektet mitt er å undersøke hvordan foreldre til barn med språkvansker opplever og erfarer at de kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom deltagelse på foreldrekurs. Undersøkelsen har sitt utgangspunkt i spesialpedagogisk arbeid med barn med språkvansker og mulige samarbeidsmåter med deres foreldre. Mitt ønske for denne undersøkelsen er at den kan bidra til en økt innsikt og forståelse for hvilken rådgivning denne gruppen foreldre har behov for. Som en del av den metodiske tilnærmingen har jeg kartlagt forskningsfeltet før prosjektet startet ved å delta som uavhengig observatør på foreldrekurs på Bredtvet høsten 2007. Formålet var at førforståelsen jeg fikk, ville være med på å danne grunnlag for planleggingen av mitt eget prosjekt. Hensikten var å danne meg en oversikt over foreldrekursenes organisering, form og innhold, over hvilke typer språkvansker og hvilken alder barna til foreldrene som deltok hadde. Dalen (2004) betegner dette som en form for ”spaning”, som er hentet fra politietaten; en form for kartlegging av miljøet før selve prosjektet starter. Vedeler (2000) trekker fram at det å bruke observasjon i en

ustrukturert form i en innledende fase av en undersøkelse, er et nyttig supplement til annen datainnsamling. Som uavhengig observatør, en slags ”flue på veggen” rolle på jakt etter aktuelle problemstillinger, innhentes fra et utenfra - perspektiv idéer det kan gåes videre med i prosjektet (ibid.). Førforståelsen jeg fikk gjennom observasjon og ”spaning” har gitt grunnlag for en klarere formulering av min problemstilling. Omfanget i denne masteroppgaven gir ikke anledning til å behandle disse data forskningsmetodisk.

5.2 Valg av metode

Det er problemstillingen som danner utgangspunkt for valg av metode (Vedeler 2000). Vanligvis skilles det mellom to hovedformer for metodisk tilnærming: kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder benyttes når det er ønske om å få opplysninger om mange undersøkelsesenheter, og er særpreget ved at de går i bredden (Lund 2002). Kvalitative metoder er godt egnet når en ønsker å komme direkte og i nært forhold til dem som utforskes (Kalleberg 1982). I denne typen studier er man ikke opptatt av kvantitet, som hvor mange det finnes av et fenomen, eller hvor ofte det forekommer. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet og å få en dypere innsikt i personers ”livsverden” (Dalen 2004). Min problemstilling indikerer at det er foreldrenes opplevelser som er grunnlag for min vurdering og tolkning i analyse og drøfting. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming til dette prosjektet, hvor det kvalitative forskningsintervju var naturlig å benytte som metode for data - innsamlingen. I følge Kvale (2001) har det kvalitative forskningsintervju som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener.

Jeg har ønsket å gå i dybden i forhold til å få innblikk i foreldrenes opplevelser og erfaringer av rådgivningsarbeid gjennom deltagelse på forelderkurs. Dette danner grunnlag for en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi, å finne essensen i et

fenomen, legger vekt på å studere verden slik mennesker selv opplever den (Creswell 2007). I følge Wormnes (1987) legger en fenomenologisk tilnærming vekt på å forstå og beskrive det som utforskes så forutsetningløst som mulig; uten hypoteser eller teorier av tradisjonell art. Creswell (2007) beskriver to retninger innenfor den fenomenologiske forskningstradisjonen som kan betraktes som motsetninger selv om de ikke er klart atskilte retninger. Den psykologiske fenomenologien, som har likheter med Wormnes' forståelse av begrepet, har som kjennetegn at den setter sin egen førforståelse i parentes for å kunne være åpen for andres opplevelser og erfaringer. Hermeneutisk fenomenologi legger større vekt på forskerens tolkning av fenomenet.

Hermeneutikk, fortolkningslære, kan forklares som den handling som må foretas for å komme fram til en velbegrunnet tolking/meningsutlegning (Wormnes 1987). Å tolke kan være å se, uttrykke, formidle, avdekke, forklare sammenhenger og oversette (Fay 1996). Fay (ibid.) beskriver to komplementære hovedteorier innenfor den fortolkende vitenskapsteori. Intensjonalismen er opptatt av å formidle det som er i opphavspersonens bevissthet og hvor det er viktig, for eksempel i et intervju, at forskeren opererer ut fra det som beskrives som et "innenfra-perspektiv". I Gadammers meningsteori hvor forskeren aktualiserer tekstens mening, blir meningen til i dialog mellom tekst og tolker. Fay (ibid.) imøtekommer begge ved å peke på nødvendigheten av både å *finne mening* og å *skape mening* i en forskningsprosess. Wormnes (1987) bidrag til fortolkningslæren er kritiske spørsmål til tolkningsprosessen i form av hva som blir formidlet, hvilket budskap og mening som uttrykkes og hvordan materialet kan forstås. I den forbindelse peker han på noen generelle hermeneutiske prinsipper/metoder som kan være med på å gi en mest mulig velbegrunnet tolkning. Disse er analyse av perspektiv hvor han er opptatt av mottaker/avsenderperspektivet, analyse av forforståelse, språk - analyse, kontekstbetraktning, konsistensanalyse og en begrunnelse for tolkningen i form av argumenter for eller imot en rimelig tolkning. I min oppgave er dette rammer jeg opererer innenfor både i intervjusituasjonen og i tolkningen av intervjuene.

Jeg opplever at det er formålstjenlig med en fenomenologisk tilnærming til mitt prosjekt ut fra behovet jeg har for et redskap til å forstå det fenomenet jeg skal studere. Den førforståelse jeg har gjennom erfaring og teori kan sammenfalle med det som betegnes som den hermeneutiske fenomenologi. Dette har vært en utfordring i mitt prosjekt i forhold til analysen og drøftingen av datamaterialet, fordi jeg har valgt en analysemodell etter grunnprinsipper i Grounded Theory – tradisjonen. Det har vært nødvendig i noen grad å ”sette sin førforståelse i parentes” for å følge tankegangen i Grounded Theory; å gå i en logisk dialog med det empiriske materialet (Dalen 2004, Strauss og Corbin 1998). Som metodelære har hermeneutikken med Fays perspektiv, i forhold til å finne og skape mening i forskningsprosessen, og Wormnes’ metoder og tilnæringsmåter for å komme fram til velbegrunnede tolkninger, vært av betydning som forståelsesramme både for den virksomhet som er utført og den teori jeg bygger på i dette prosjektet. En hermeneutisk tankegang er sett i sammenheng med en fenomenologisk tilnærming i min oppgave fordi de har flere sammenfallende perspektiver, og hvor det innenfor begge er motsetninger i synet på graden av subjektivitet og objektivitet i tilnærmingen til forskningsprosessen.

5.3 Utvalg

Utvalget til min undersøkelse er rekruttert fra gruppen av foreldre på kurset jeg deltok på som observatør og ”spaner” (Dalen 2004). Mine forsøk på å rekruttere informanter var begrenset av rammene som var valgt for prosjektet. Dalen (ibid.) poengterer at den første utadrettede tilnærmingen til feltet handler om å få tak i informanter. Aktører i feltet kan fungere som portvakter eller portåpnere (ibid.). Forespørselen fra kompetansesenteret om å gjøre masterprosjektet mitt med utgangspunkt i deres foreldrekurs, anser jeg som en portåpner for eget prosjekt. Grounded Theory (Strauss og Corbin 1998) poengterer betydningen av en systematisk og gjennomtenkt utvelging av informanter med noen begrensninger og avgrensinger for at utvalget ikke skal bli ”skjevt”. Jeg ønsket i utgangspunktet et teoretisk og kriteriebasert utvalg (Dalen 2004, ibid.); informanter som er foreldre til førskolebarn med spesifikke språkvansker. Da

kompetansesenteret ikke lyktes med å rekruttere dette innenfor den tidsrammen jeg har til rådighet for mitt masterprosjekt, valgte jeg å rekruttere det mest strategiske og hensiktsmessige utvalget ut fra de gitte forutsetninger (Vedeler 2000). Vedeler (ibid.) mener at i kvalitative studier velges ofte informanter ut fra disse kriterier med det formål å velge kasus som kan gi mye informasjon og bred kunnskap om det undersøkelsen fokuserer på. Jeg ønsket i utgangspunktet minimum ett foreldrepar og minst to foreldre som deltok alene på kurset som informanter. Dette fordi det ville være interessant å få kjennskap til om foreldreparene som har deltatt på kurset sammen, ville ha andre opplevelser og erfaringer enn foreldrene som har deltatt alene.

Forespørsel om foreldrenes deltagelse gjorde jeg siste kurskveld ved å informere skriftlig og muntlig om undersøkelsen (vedlegg 2). Samtykkeerklæring i henhold til etiske retningslinjer (NESH 2006) var vedlegg til skriftlig informasjon (vedlegg 3). Tilbudet om å være med i undersøkelsen gikk til samtlige deltagere, hvorav 6 av foreldrene ønsket å delta. Av disse seks ble to kontaktet av kompetansesenteret med samme informasjon og forespørsel om deltagelse i undersøkelsen i etterkant av kurset, da de ikke deltok på siste kurskveld. Deres samtykkeerklæring ble tilsendt i god tid før undersøkelsen startet. Undersøkelsens utvalg ble bestående av til sammen seks foreldre, hvor to er foreldrepar og to er mødre som deltok på kurset uten barnets far. Foreldreparene deltok på alle tre kurskveldene, mens mødrene deltok på de to første. Alle foreldrene er bosatt i Oslo eller Akershus. Informasjon om kurset og påmelding har skjedd gjennom kompetansesenterets internett-sider. Det har ikke framkommet andre spesifikke kjennetegn for undersøkelsens gruppe, bortsett fra at de alle har barn med språkvansker og at alle barna er utredet ved PPT eller står på venteliste for utredning. Kjønnsmessig fordeling på utvalget er tre jenter og en gutt, hvor en av jentene går i 1. klasse på skolen, mens de andre går i barnehagen. Hos to av barna forekommer språkvansken som en isolert vanske, men hos de to andre er vansken henholdsvis en tilleggsvanske og en sekundærvanske. Jenta som går på skolen er lett psykisk utviklingshemmet og har en spesifikk språkvanske, mens en av jentene som går i barnehagen har språkvansken som en konsekvens av andre funksjonshemminger

(hydrocephalus med inn- operert shunt, synshemming, epilepsi og cerebral parese). Foreldrene til barna som har en isolert språkvanske betegner vanskene i ett tilfelle som ”uttalevansker” (fonologiske vansker og artikulasjonsvansker), mens det andre tilfellet omfatter både fonologiske vansker og vansker med ord og setningers mening (semantiske vansker). Av de to andre har hun som har en spesifikk språkvanske problemer både med fonologi, semantikk og pragmatikk (vansker med språket i bruk). Jenta som har språkvansken som en sekundærvanske, har problem på språkområdene semantikk og pragmatikk. Felles for tre av barna er at de har tilrettelagt undervisning i forhold språklige støttetiltak i skole og barnehage, mens den ene jenta kun deltar på gruppe med generelle språkstimuleringstiltak.

Utvalgskriteriene var:

- Er frivillig påmeldt og deltar på foreldrekurs på Bredtvet.
- Har barn med språkvansker som har problem med selv å forstå og/eller gjøre seg forstått av andre.
- Har barn i alderen 3-6 år.
- Bor i Østlandsområdet.

5.4 Intervju

Hovedvekten i datainnsamlingen ligger på intervju; både individuelt og i gruppe. Hensikten med å benytte både individuelle intervju og gruppeintervju, er først og fremst for å begrense datamengden i undersøkelsen. I tillegg utgjør foreldrepårene som har deltatt på kurset en naturlig enhet som omsorgspersoner til det samme barnet. Gruppeintervju er i likhet med individuelle intervju en kvalitativ forskningsmetode. I motsetning til det individuelle intervju henvender forskeren seg i gruppeintervju til flere enn ett menneske, og hvor de sammen diskuterer et tema hvor forskeren er leder eller ordstyrer (Brandt 1996). Som metode er gruppeintervju brukbart til å produsere datamateriale om mange forskjellige sosiale fenomen, og Brandt (ibid.) framhever

betydningen av gruppeintervju der en har til hensikt å utdype i stedet for å generalisere. Grupper kan være satt sammen på ulike måter, og i denne sammenheng er det naturlig å anse et foreldrepar som det som betegnes som en naturlig gruppe; en gruppe som allerede eksisterer. Naturlige grupper kan ha en bevisstgjørende og mobiliserende virkning på gruppemedlemmene. Dessuten kan gruppen fungere som en kontekst for meningskonstruksjon som produserer innsikt som stimulerer til ideer, tanker og minner, og hvor gruppedeltagerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv. Dette kan betraktes som en sikring av validitet i intervjusituasjonen, i det gruppedeltagerne på denne måten validerer hverandre. Jeg har benyttet et halvstrukturert spørreskjema med åpne spørsmål til alle intervjuene (vedlegg 4). Dette anbefales av Dalen (2004) der intervjuer ønsker at samtalerne er fokusert mot bestemte temaer som er utvalgt på forhånd. Intervju-guiden omfatter spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene undersøkelsen belyser ut fra problemstillingen. Den er strukturert i hovedtemaer, med formulerte spørsmål under hvert av disse. Den er utformet ut fra det Dalen (ibid.) benevner som ”traktprinsippet”; fra det generelle via det mer personlige/private og til nye generelle spørsmål/temaer. Dette for å ivareta hensynet til at foreldrene kan oppleve noen spørsmål/temaer som mer følsomme enn andre. I utformingen av spørsmålene har det blitt lagt vekt på at disse skal virke utløsende på informantens fortelling ved at de er åpne og nøytrale, samtidig som de er klare og utvetydige (ibid.). Denne måten å utforme spørsmål på støttes av den valgte fenomenologiske tilnærmingssåte og den hermeneutiske fortolkningslære som undersøkelsen bygger på.

5.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar – februar 2008. Kontaktetablering i forbindelse med avtale om tidspunkt for intervju ble foretatt gjennom telefon, og utdypende informasjon om undersøkelsen ble gitt. Dalen (2004) anbefaler at det gjennomføres prøveintervju i forkant av intervjuene til undersøkelsen, for å bearbeide og gjennomgå intervjuguiden. Prøveintervjuet som ble gjennomført ga nyttig erfaring i

forhold til å teste ut intervjuguiden og i forhold til egen erfaring som intervjuer. Det var behov for små justeringer i intervjuguiden i form av omformulering av noen spørsmål og korrigering av egen rolle som intervjuer. Ved gjennomlytting av prøve-intervju var det åpenbart at jeg ved noen anledninger var så preget av min førforståelse av temaet, at jeg framsto i en rolle som rådgiver heller enn i en forsker-rolle. At det tekniske i forhold til lydopptak fungerte, bidro til trygghet. Samlet sett var disse erfaringene med på å gjøre meg bedre forberedt til videre intervjuing. I undersøkelsen ble alle intervjuene gjennomført 2 - 3 måneder etter kurset, fordi jeg ønsket at foreldrenes svar skulle bygge på de opplevelser de gjorde seg underveis i kurset, og på de erfaringer de har gjort i etterkant. To av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju ved at de to foreldreparene i utvalget ble intervjuet sammen. Det gjorde at det samlede antall intervjuer ble fire. Alle intervjuene foregikk i en uformell, men uforstyrret atmosfære i stuen hjemme hos intervjupersonene, og intervjuene varte fra 45 – 80 minutter. Det ble gjort lyd-opptak av alle intervjuene på en voice recorder. Nedskrivninger av hendelser og refleksjoner (memos) er også gjort under intervjuingen, i det koding og fortolkning av memos inngår som en del av den kvalitative analysen innen Grounded Theory – tradisjonen (Dalen 2004, Strauss & Corbin 1998).

5.4.2 Egen rolle i intervjusituasjonen

I intervjusituasjonen tilstrebet jeg en holdning som var preget av empati, anerkjennelse og forståelse for foreldrenes situasjon. Utformingen av spørsmålene i intervjuguiden bevisstgjorde min egen måte å stille spørsmål på. Selv om jeg ikke brukte alle spørsmålene nøyaktig slik de var nedskrevet og ikke fulgte intervjuguiden slavisk, ga arbeidet med spørsmålstillingene i guiden meg større sikkerhet i intervjusituasjonene og førte til at jeg var mer oppmerksom på hvordan jeg skulle stille spørsmålene for å unngå lukkede, uklare og ledende spørsmålstillinger. I gruppeintervjuene stilte jeg hovedsakelig spørsmålene til foreldrene annenhver gang. Jeg informerte på forhånd om at den som blir stilt spørsmålet starter med å svare, og at denne setter dagsorden, før den andre eventuelt gjør tilføyelser. Kvale (2001) påpeker i sin modell for analyse av

kvalitative forskningsintervju, viktigheten av at intervjueren gjentar i fortettet og forkortet form det den intervjuede har sagt, og formulerer dette tilbake til den intervjuede slik at denne kan bekrefte eller avkrefte at intervjueren har oppfattet det den intervjuede har ment. Gjennom presise og konfronterende spørsmål kan intervjueren oppdage nye aspekter ved et emne og se nye sammenhenger som hun ikke tidligere har tenkt over. I forhold til mine intervju ga dette utdypende og fyldig informasjon, samtidig som det ble en avklaring om det kunne være en motsetning eller en kommunikasjonsbrist. Dette anser jeg å være med på å sikre intervjuenes validitet (jamfør kapittel 5.7).

5.4.3 Transkribering av intervjuene

Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk med egne regler til et skriftlig språk med helt andre regler (Kvale 2001). En nødvendig transkripsjon for min forskning har vært å gjøre strengt ordrette transkripsjoner med inkludering av pauser, tonefall og gjentakelser for også å kunne oppfatte det non-verbale budskapet av en mer emosjonell karakter. Dette vil ha betydning for analysen og tolkningen av materialet. Transkriberingen i seg selv opplevdes som en tolkningsprosess, og tanker og refleksjoner under transkriberingen ble nedskrevet som memos. Det transkriberte materialet er nødvendigvis en datareduksjon, hvor antall sider tekst i mitt materiale var 50.

5.5 Bearbeiding og analyse

Datamaterialets karakter danner utgangspunkt for valg av analysemodell(er). Koding av intervju og feltnotater til analytiske fortolkninger er grunnleggende i alle kvalitative studier (Dahlen 2004). Råmaterialet samles og kodes og kategoriseres (Kvale 2001). Det å ha et stort, uoversiktlig kvalitativt materiale øker behovet for strukturerende og strammende elementer. Grounded Theory representerer et slikt element da denne analysemodellen er systematisk, analytisk og logisk i interaksjon med det empiriske

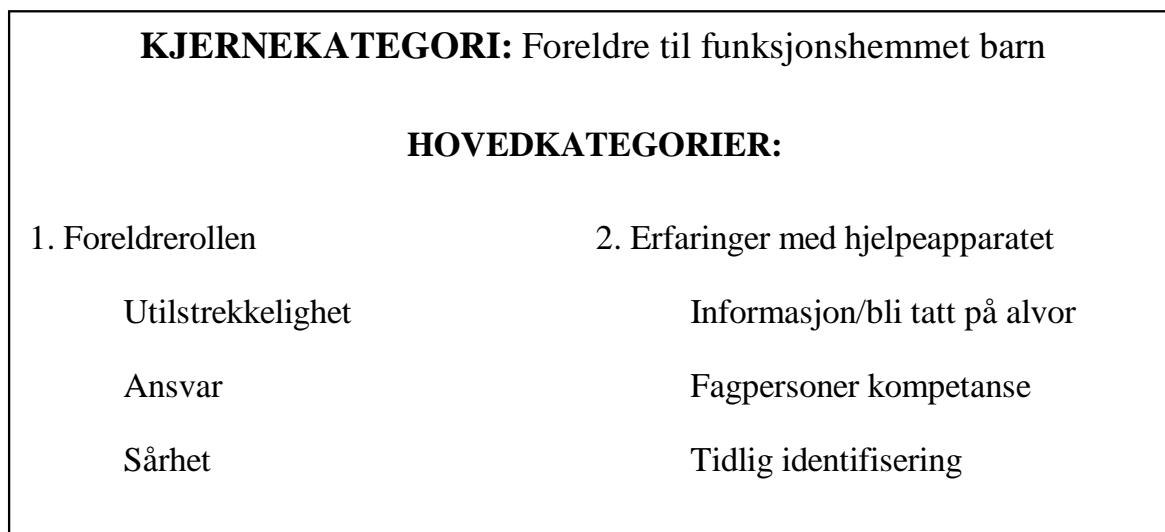
materiale. Analysen i mitt prosjekt er inspirert av Grounded Theory. Strauss & Corbin (1998) uttrykker seg slik om formålet med analysen, og fremhever vektleggingen av samspillet mellom overordnet teori og data:

"not only to generate theory, but to ground that theory in data."(Strauss & Corbin 1998:52)

Kodingsprosedyren og kategoriskapningen omtales som "hjertet" i metoden (ibid.) og hvor det sentrale er å foreta kontinuerlige del - og helhetssammenligninger av data for å generere og videreutvikle kategorier gjennom maksimering og minimering av forskjeller. Dette innebærer en kodingsprosedyre og analyseprosess hvor man tar for seg ord for ord, setning for setning eller sekvens for sekvens i det empiriske materialet. Dette gjøres gjennom henholdsvis å benytte åpen, aksial, og selektiv koding. Det veksles mellom kodingsprosedyrene hvor prosessen blir mer styrt og målrettet etter hvert. Det handler om å finne kategorier som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen 2004). I åpen koding har i mine data fenomener blitt identifisert og benevnt deskriptivt i form av egenskaper og dimensjoner ut fra hovedtemaene i intervjuguiden. Denne prosessen gjorde det nødvendig å lese transkripsjonene linje for linje. I analysen på dette nivået har fenomenene bestått av beskrivelser som representerer et spesifikt fenomen, for eksempel foreldrenes beskrivelser av *årsaker* eller *barnets språkutvikling* i forhold til språkvansken. I aksial koding har jeg søkt å skape sammenheng mellom fenomen/kategori og underkategori; en form for atferdsbeskrivelse ved for eksempel å knytte mening mellom foreldrenes konkrete svar og deres indirekte beskrivelser av/forklaringer til barnets språklige fungering. Under hvert av intervjuguidens hovedtemaer og på tvers av disse, framkom nye kategorier og sammenhenger som ble ordnet og navngitt. For eksempel framkom en kjernekategori i forhold til foreldrenes erfaringer av sin egen situasjon relatert til rollen som foreldre som *Foreldre til et funksjonshemmet barn*. I denne fasen startet teorigenereringen (Strauss og Corbin 1998). Under selektiv koding har hensikten vært å samle alle tråder i en overordnet forståelse av hva som framstår som mest sentralt ut

fra foreldrenes dokumentasjon av personlige behov for rådgivning med det formål å kunne støtte og fremme sitt barns språkutvikling.

Figur 2. Et eksempel på kjernekategori og hovedkategori med underkategorier som kom fram i mitt materiale, kan presenteres som et teoretisk skjema på følgende måte:



På lignende måte ble andre kjerne kategorier, hovedkategorier og underkategorier i materialet generert. Disse vil bli presentert i kapittel 6.

5.6 NVivo

Dataene er lagt til rette for behandling i dataprogrammet NVivo7 som behandler kvalitative data. Begrunnelsen for å benytte dette er tosidig. Uavhengig av valg av analysemodell, er programmet et styringsverktøy som gir struktur og mulighet for koding og gjenfinning av data, og en mulighet til å reorganisere og kode på nytt. En kan benytte flere metoder for koding og kombinere flere typer data. Slik kan det bli et redskap i begreps – og teoriutviklingen, og gi en mer systematisk analyse enn manuell koding. Programmet er hensiktsmessig i forhold til en Grounded Theory inspirert analyse i måten det behandler data på, i det dataene kan kategoriseres i kjerne kategorier og underkategorier. Jeg har benyttet programmet på den måten at jeg har opprettet noder og memos. Disse har blitt brukt til å kode tekstenheter i dokumentene, og blir på

den måten en ”merkeklapp” man setter på tekstenheten. Memos er benyttet som kommentar til hvert enkelt intervju, og har fungert som en fil som knytter seg til intervjuet. Kategoriseringen utviklet seg som en naturlig prosess fra de første *frie noder* til såkalte *trenoder*, hvor sistnevnte kategoriserer dataene ut fra et hierarkisk system. Opprettelse av nye noder til eksisterende noder fulgte stadiene i forhold til kodingsprosedyren og analyseprosessen i Grounded Theory. Etter hvert utviklet det seg kategorier som ga mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå; jamfør selektiv koding. På den måten har alt materiale som kunne relateres til samme fenomen blitt klassifisert og benevnt på et mer abstrakt nivå ved bruk av dataprogrammet (vedlegg 5).

5.7 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitative studier kan være et komplisert begrep fordi begrepsapparatet i forbindelse med validitet er hentet fra kvantitativ forskningstradisjon. Det må benyttes en annen terminologi for validitetsbegreper knyttet til kvalitative studier (Dalen 2004, Maxwell 1992). Dalen (ibid.) innbefatter både troverdighet og gyldighet (reliabilitet) i validitetsbegrepet. Validitet knyttet til en kvalitativ studie er å gjøre en vurdering av i hvilken grad resultatene er troverdige for det utvalg eller fenomen vi undersøker (intern validitet), og i hvilken grad resultatene er gyldige i forhold til andre utvalg eller fenomen (ekstern validitet). Maxwells (ibid.) forståelseskategorier av ulike typer validitet er generelle og inspirert av Cook og Campells (1979) kvantitative forskningstradisjon. I vurderingen av hva som sikrer best mulig validitet ut fra formålet med mitt prosjekt, kan Maxwells (1992) kategorisering av validitet i deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings - og evalueringsvaliditet benyttes som en forståelsesramme.

Bevisstheten om egen førforståelse sikrer både fortolkningsvaliditet og teoretisk validitet, og har gjort meg mer sensitiv i tolkning av informantenes utsagn og i å se mulighet for teoriutvikling i datamaterialet (Dalen 2004). Førforståelsen har jeg

oppnådd gjennom å ”spare” forskningfeltet ved å delta på foreldrekurs og ved å studere aktuell teori. Å ha fokus på å skape ”intersubjektivitet” mellom meg som forsker og informantene, å oppdage skillet mellom ”experience near” og ”experience distance” i uttalelsene, å se sammenhengen mellom ”experience distance” og ”thick descriptions”, samt en framstillingsform, ordbruk og gjengiving av sitater i tråd med ovennevnte, er viktig for å sikre det Maxwell (1992) betegner som fortolkningsvaliditet. Alle intervjuene framskaffer ”tykke beskrivelser” og i særlig grad gruppeintervjuene. Gjennom den metodiske tilnærmingen har jeg vært nøye med å gjengi prosessen fra lydopptak og nedtegninger via transkribering til den endelige utskrift. Jeg har foretatt prøveintervju for å teste utstyr til lydopptak, intervjuguide og meg selv som intervjuer. En redegjørelse for hvordan datamaterialet er blitt samlet inn og tilrettelagt for tolking og analyse, for eksempel hvordan databearbeiding er gjennomført, sikrer også deskriptiv validitet.

For å styrke teoretisk validitet i prosjektet har jeg stilt spørsmålet i hvilken grad det teoretiske grunnlaget er gyldig. Jeg har foretatt begrepsmessige avklaringer av teoretiske enkeltbegreper ut fra allmenne og gyldige forklaringer. Like viktig er å forklare forbindelsen mellom begrepene som brukes (ibid.). I mitt prosjekt har det å forklare forbindelsen mellom rådgivning og foreldrekurs vært en utfordring. Ekstern validitet reiser spørsmål om generaliserbarhet, ringvirkninger og gjenbruk av resultater (Dalen 2004, Maxwell 1992). Det kan være aktuelt å vurdere både intern og ekstern generaliseringsvaliditet (Maxwell 1992). Kan for eksempel foreldrenes opplevelser av det konkrete foreldrekurset være gyldig for lignende foreldrekurs på samme kompetansesenter, i Pedagogisk Psykologisk tjeneste eller på andre områder/situasjoner der rådgivning til foreldre inngår (intern generalisering)? Kan foreldrenes erfaringer fra denne undersøkelsen være en veiviser for foreldre til barn med andre typer språkvansker eller til foreldre til barn med språkvansker i en annen aldergruppe (ekstern generalisering)? Små utvalg forutsetter ”tykke beskrivelser” for å sikre best mulig validitet i forhold til gjenbruk.

Jeg studerer rådgivning under spesielle betingelser – av Schofield (1990) betegnet som ”det gode eksempel”. I mitt prosjekt er det relevant å benytte denne betegnelsen på bakgrunn av at foreldrekurset utføres av fagpersoner på et av landets statlige kompetansesenter med spisskompetanse i forhold til temaet det forskes på. Ved at påmelding til kurset er frivillig og at foreldrene på den måten må ta initiativ til påmelding, anses det at det er motiverte foreldre som deltar på kurset. En fingradert analyse av likheter og ulikheter i vurderingen av generaliserbarhet i forhold til empiri og teori bidrar til å sikre validitet. Jeg har valgt to grupper av foreldre som informanter, foreldrepar og foreldre som har deltatt på kurset alene, for å øke kompleksiteten i fenomenet jeg studerer. Dette blir av Mathison (1998) kalt datatriangulering, og bidrar til å styrke generaliseringsvaliditeten.

5.8 Etske refleksjoner/hensyn

De som ønsket å delta i undersøkelsen har fått informasjon om formål og bakgrunn for undersøkelsen, og gitt skriftlig, informert samtykke til å delta (NESH 2006). Da flere av informantene i mitt prosjekt omfatter foreldre til barn med funksjonshemning, har jeg som forsker et spesielt ansvar for å ivareta denne gruppen som ofte er mennesker i vanskelige og utsatte livssituasjoner, og som betegnes av Forskningsetisk komite som en svakstilt gruppe (ibid.). Foreldrene er tilbudt å høre gjennom sitt eget intervju. De har fått tydelig informasjon om at intervjuet er frivillig og at de kan trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. Krav til anonymisering av dem selv og deres barn har stått sentralt både i datainnsamling og i rapportering. Jeg har gitt foreldrene tilbud om muntlig tilbakemelding av undersøkelsen når oppgaven er ferdig. Jeg har før hvert intervju forberedt meg på et mulig dilemma mellom rollen som forsker og fagperson ansatt i PP–tjenesten, ved på forhånd å tenke gjennom hva forskerrollen innebærer og være klar over grenser mellom disse rollene. Jeg har tatt i mot foreldrenes opplevelser og erfaringer, men vært klar over at jeg ikke kan love at deres eventuelle ønsker eller innvendinger vil kunne brukes til annet enn min forskning. Hensynet til forskning skal ikke gå foran hensynet til menneskeverdet (NESH 2006). Jeg har

utarbeidet intervju - guiden i henhold til dette. Hvis det allikevel er blitt gitt personopplysninger eller sensitive opplysninger i intervjuene, er disse ikke blitt gjengitt i forskningsrapporten. Intervjuene er blitt slettet umiddelbart etter transkribering. Etter telefonsamtale med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og egen refleksjon, har jeg ikke meldt prosjektet til NSD. Jeg har ikke på noe stadie i forskningsprosessen hatt behov for å opprette personregister eller på annen måte behandle personopplysninger slik at det faller inn under Lov om behandling av personopplysninger § 9 (NESH 2006).

6. RESULTATER OG DRØFTING

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres foreldrenes beskrivelse av sitt barn generelt og språklig. Dette for å belyse hvilken oppfatning foreldrene har av barnet sitt, samtidig som den illustrerer heterogeniteten i barna i undersøkelsen. Foreldrenes opplevelser av sin situasjon og sine behov i forhold til å være foreldre til et funksjonshemmet barn, og foreldre til et barn med språkvansker presenteres deretter. Til slutt i kapitlet presenteres og drøftes foreldrenes opplevelser av rådgivningen de har fått gjennom kurset.

6.1 Foreldrenes beskrivelse av barna generelt og språklig

Omsorgsgiverens oppfatning av barnet, av seg selv som omsorgsgiver og av betydningen av hva en omsorgsgiver kan gjøre sammen med barnet, avhenger av de oppfatninger og den følelsesmessige holdning vedkommende har overfor barnet. Dette er bakgrunnen for hvordan jeg har analysert foreldrenes beskrivelser av barna og hvor kjernekategoriene er *Foreldrenes beskrivelse av barna generelt og språklig* og med hovedkategoriene *Det perfekte barnet*, *Det mislykkede barnet* og *Det virkelige barnet* (jamfør figur 2 i kapittel 5). Typiske utsagn om dette er:

Om barn 1

Ville si at; - hu er ei jente som akkurat har blitt fire år. Hu er rampete og omsorgsfull. Er veldig utadvendt, veldig glad i å leke, veldig glad i oppmerksomhet. Elsker masse oppmerksomhet. Hu liker å synge, danse og hu skravler masse, bruker språket masse. Bare vanskelig å forstå. Ikke for meg, men for andre. At det er veldig tydelig hva språkvanskene - uttalevanskene er. Hu bruker veldig mye k - er og g - er.....Hu hører ut som en liten japaneser noen ganger når a prater veldig fort, for da blir det gggkkk.

Beskrivelsen forteller at foreldrene forholder seg til barnet både i forhold til personlighet og i forhold til vansken. De har en balansert oppfatning av og holdning til barnet, og beskriver det virkelige barnet. Barnet har en fonologisk språkvanske.

Om barn 2

Nei, - da ville jeg fortalt om hennes konkrete diagnoser som vi veit om. Medfødt hydrocephalus, innlagt shunt og epilepsi, celebral parese og svaksynt. Også, - det forteller jeg, men andre ganger kan jeg heller fortelle om at hu er funksjonshemmet og svaksynt og at det er derfor hu er så fysisk.....Og at hu kan ha problem med språket da, men det er også hennes styrke da.....Så hu er sterk på det sosiale på et vis, men samtidig ikke. For i forhold til andre barn; - det har vært litt sårt. Du kan tenke deg det å ikke se at lekekameraten din blir sur.

Uttalelsen er i større grad knyttet til barnets vanske og i mindre grad til barnets generelle personlighet og med fokus på problemet. Barnets språkvanske er en konsekvens av andre funksjonshemminger; en sekundærvanske som følge av hydrocephalus, synshemming, epilepsi og cerebral parese.

Om barn 3

Jeg ville begynt med at a alltid er smilende og har en positiv aura. Så hun får seg fort.....; - en blir fort glad i a. Men så stopper det vel. Hu tar første kontakten med "Hei hva heter du?" og så stopper det der. Da kan a fort bli masete, gjentagende.....Hvis folk hadde spurt hadde jeg sagt; - at hu alltid er utadvendt og blid, men hu sliter litt med det sosiale.....Jeg får noen ganger spørsmål fra barna på skolen som sier at de ikke forstår hva hun sier. Da sier jeg bare til dem at hun har veldig lyst til å være sammen med dem likevel.

Foreldrenes beskrivelser viser en balansert oppfatning av barnet, med noe fokus på barnets funksjonshemming. Holdningen til barnets vansker har et positivt og løsningsfokuset perspektiv. Barnet er lettere psykisk utviklingshemmet og har en spesifikk språkvanske.

Om barn 4

Jeg ville ha sagt masse, jeg. Dette blir språkrelatert. Altså; - jeg ville sagt det samme som pappaen, - at han er sjarmerende. Han har et utydelig språk, han bruker korte setninger og er flink til å bruke kroppsspråk. Og at han er en blid gutt, og jeg ville ha forklart at han ikke alltid skjønner.

Foreldrenes beskrivelser indikerer at deres oppfatning av og holdning til barnet deres er balansert og gir et bilde av det virkelige barnet. Barnet har semantiske og fonologiske vansker.

Det var ingen av foreldrene som beskrev det perfekte barnet. Det mislykkede barnet ble heller ikke beskrevet, men et par av informantene var mer problemfokuserende enn de andre. Alle ga beskrivelser av fungering som var knyttet til vansken. Hovedvekten av uttalelsene var en beskrivelse av *både* barnets fungering i forhold til vansken, og av barnets personlighet generelt; det virkelige barnet. Resultatet bør betraktes som positivt i forhold til teorier om foreldrenes følelsesmessige dimensjon som omsorgsgiver (Tiller 1994). At foreldrene ikke har et negativt syn på barnet på grunn av vansken, kan skape motivasjon (empati) for å støtte og fremme barnet i dets utvikling. Samtidig vil et balansert forhold til vansken gi større mulighet for en realistisk stimulering av barnets utvikling enn et ensidig positivt eller negativt bilde.

I foreldrenes beskrivelser av barna framkommer det at barnas språkvansker er av ulike karakter. Dette samsvarer med teori om at språkvansker er et overordnet begrep som er dekkende for mange ulike typer vansker og kan forekomme som en isolert vanske eller sammen med andre funksjonsvansker. Beskrivelsen foreldrene gir av barnas språkvansker kan betegnes både som ekspressive og impulsive vansker, der henholdsvis språkproduksjon og språkforståelse er hemmet. Analysert ut fra de tre dimensjonene i Bloom og Laheys (1978) språkmodell av innhold, form og bruk, beskriver foreldrene at tre av barna har vansker i forhold til innholdssiden av språket; semantiske vansker. Av disse har to også vansker med formsiden av språket; fonologiske vansker. Et av barna har kun fonologiske vansker, mens et annet barn har

problem på alle tre språkområdene. Samtlige av barna beskrives å ha vansker i forhold til brukssiden av språket, som betyr at de har vansker i å bruke språket i kommunikasjon med andre. Kommunikasjon er en aktiv handling mellom mennesker i den mening ”å gjøre felles” og hvor språk og tale er de viktigste midlene vi bruker, selv om kommunikasjon også innbefatter ikke-språklige aspekter (Rommetveit 1972). I halvparten av foreldrenes beskrivelser framkommer det eksplisitt at barnet strever i forhold til sosial fungering og spesielt i forhold til samhandling med andre barn. Dette støttes av undersøkelser som viser til studier hvor 50% av barn med språkvansker har sosiale og emosjonelle problem og til studier som viser at det er sammenheng mellom språk- og kommunikasjonsferdigheter, og det å bli akseptert av jevnaldrene (Bishop & Leonard 2000, Leonard 1998).

6.2 Foreldrenes beskrivelser av å være foreldre til et funksjonshemmet barn

Mye av det som kommer fram gjennom denne undersøkelsens foreldreutsagn kan beskrives som opplevelser og erfaringer i forhold til det å ha et funksjonshemmet barn generelt. Dette ble klart for meg når jeg gikk inn i analysen av intervjuene i forhold til foreldrenes beskrivelse av barna og av deres beskrivelse av erfaringene med å ha et barn med språkvansker. Dette henger sannsynligvis også sammen med at det i undersøkelsen er to av barna med språkvansker hvor vansken henholdsvis er en tilleggsvanske og en sekundærvanske. Både under intervjuene og etter hvert som jeg arbeidet med å identifisere fenomen, var det tydelig at det ble vanskelig for foreldrene til disse barna å skille på en del områder; hva som var relatert til andre diagnoser/vansker og hva som var knyttet til språkvansken. Derfor har jeg i dette kapitlet valgt å belyse foreldrenes behov for hjelp og støtte i forhold til å være foreldre til barn med funksjonshemming generelt, og uten kun å relatere det til språkvansken. Kjerne kategorien er *Foreldre til funksjonshemmet barn* og med hovedkategoriene *Foreldrerollen* og *Erfaringer med hjelpeapparatet* (jamfør figur 2 i kapittel 5).

6.2.1 Foreldrerollen

Det å være foreldre til et barn med en funksjonshemning kan sies å legge ytterligere roller til de man allerede har som omsorgs - og oppdragerrolle. I min presentasjon av resultater har jeg inndelt ut fra følgende underkategorier (jamfør kapittel 5).

Utilstrekkelighet

De fleste av foreldrene i undersøkelsen beskriver følelsen av utilstrekkelighet som sentral, noe jeg tolker som at foreldrene opplever at de kommer til kort i omsorgsrollen fordi de har en oppgave de føler at de ikke mestrer:

Og det var vel derfor fortvilelsen ble ekstra stor fordi alle råd jeg fikk var brukt. Og så var man like langt liksom.

Hun er henvist til logoped, men det er jo ventetid og ventetid og ventetid. Og jeg har ring og sagt at vet du hva? Jeg veit dere har mye å gjøre, men da vil jeg i alle fall få beskjed om hva jeg kan gjøre sjøl.

Jeg tolker disse utsagnene som uttrykk for at foreldrene ser at barnet har særskilte vansker og derfor har behov for noe mer eller noe annet enn det som inngår i omsorgen for andre barn, men at manglende kunnskap og ferdigheter begrenser foreldrenes mulighet til hjelp og støtte. Norske undersøkelser viser at foreldre og andre omsorgspersoner kan utvikle gode ferdigheter i sensitiv respons overfor barnets atferd gjennom oppmerksomhet og veiledning over tid (Koss 2005b).

Ansvar

Foreldrene har beskrevet opplevelsen av å inneha et spesielt ansvar i forhold til det å ha et barn med særskilte behov. Dette kommer tydeligst fram i forbindelse med foreldrenes bidrag til å hjelpe og støtte barnet i forhold som relaterer seg til funksjonshemningen/vansken:

Men jeg skulle ønske at man hadde mer tid til å føle at man klarer å gjøre alt man skulle gjort. I forhold til forskjellige ting, - det er sikkert mye mer man kan gjøre i løpet av dagen, ikke sant? Men det er ikke alltid at man får det til, rett og slett.

Og så var det jo den bekymringa. Siden man har erfaring fra en før. Det er mye jobb med sånn trening. Selv om jeg har god erfaring med eldstemann, selv om han sliter med r.

Jeg tolker det slik at disse to foreldrene synes de innehar et for stort ansvar i forhold til sin rolle som foreldre. Følgende utsagn tolker jeg imidlertid som positivt i forhold til det å kunne mestre de utfordringene foreldrene står overfor; spesielt på bakgrunn av den rådgivning som denne har mottatt:

Jeg må si at logopeden har tatt veldig godt vare på oss og gitt oss tiltak som vi kan øve på hjemme. Hun har gitt oss tiltak som vi da har gjort og så følger hun opp inn i mellom.

Hvordan foreldrene mestrer ansvaret i forhold til å ha et funksjonshemmet barn, vil være avhengig av forhold hos dem selv, forhold hos barnet og forhold i omgivelsene (Tiller 1994). Tidligere nevnte undersøkelse av Koss (2005b) antyder at foreldre til barn med språkvansker trenger veiledere som viser dem hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det, og hvorfor det er nødvendig å gjøre det. I beskrivelsen av å ha et utvidet ansvar i omsorgsrollen, trekker foreldrene også fram rollen i forhold til sine egne nære relasjoner. Flere foreldre opplever ansvar og usikkerhet i forhold til å forklare familie og venner hva barnet strever med, og kompleksiteten i barnets fungering og behov:

Hvis jeg nevner at hun har språkproblemer, - ja, da tror jeg bare dem kommer til å se dumt på meg.

Fordi det hører vi ofte. Når vi er sammen med noen som ikke har sett henne på lenge. Men oi, - nå snakker hun kjempemasse.

De som ikke sliter med det tror det er så enkelt. At det bare er å øve mer, bare er å snakke tydeligere, bare er å lese bøker.

Foreldrene i dette utvalget har i stor grad en opplevelse av at problemene blir benektet eller bagatellisert av andre, noe som gir seg uttrykk i mistro eller manglende forståelse.

Sårhet

Samtlige foreldre uttrykker en følelse av *sårhet* i forhold til rollen som foreldre til et funksjonshemmet barn. Følelsen blir først og fremst tydeliggjort i tilknytning til barnets samspill med andre, og i forhold til barnets manglende sosiale fungering:

Jeg kjente jo på sårheten og altså på den frykten ; - Hva hvis man ikke får det til liksom? Hvordan det blir på skolen? For jeg tror nok at jenter er slemmere enn gutter.

Og så tror jeg det med den sosiale biten også har noe med språket å gjøre. At det stopper opp når hun har spurt "Hva heter du, vil du leke med meg?". Og så klarer hun ikke å komme videre.

Sårhet forekommer uavhengig av funksjonshemming, men styrken i følelsen øker ved alvorligere grad av funksjonsvanske. Jeg tolker dette som at foreldrene ikke ser funksjonshemmingen som en vanske som kun berører den kognitive eller språklige utviklingen. Vansken utvikles ikke i et vakuum, men har forgreninger til flere utviklingsområder. Det er solid dokumentert at språkvansker assosieres med blant annet sosiale og emosjonelle vansker (Adams & Browns & Edwards 1997, Bishop 1997, Bishop og Leonard 2000).

6.2.2 Erfaringer med hjelpeapparatet

Foreldrene formidler ulike erfaringer og opplevelser i forhold til møtet med hjelpeapparatet. Resultatene blir her presentert ut fra disse underkategoriene (jamfør kapittel 5).

Informasjon og "å bli tatt på alvor"

Uavhengig av type og grad av funksjonshemming beskriver flere foreldre negative forhold som knytter seg til dette:

Nei, det er vel alle kampene og telefonene man tar med offentlige instanser og da særlig trygdekontoret. Ja, det er vel det som er verst. Ja, en følelse av at man er sleip og grisk. Og at man ikke blir opplyst om hvilke rettigheter man har og at man må finne ut etter hvert på en måte.

Så har det jo vært utfordring med helsevesen og alt sånt noe. Det er en tung vei å gå, - det er en kamp å gå. Så hvis du ikke er ressurssterk så tror jeg du....; - da går det ikke bra.

Hun er henvist til logoped, men det er jo ventetid og ventetid og ventetid. Og jeg har ringt og sagt at vet du hva? Jeg veit at dere har mye å gjøre, men da vil jeg i alle fall få beskjed om hva jeg kan gjøre sjøl.

Foreldrenes utsagn inneholder beskrivelser av manglende informasjon og å bli tatt på alvor i hjelpeapparatet. Foreldrenes erfaringer av samarbeidet med fagpersoner viser at over halvparten av utvalget har opplevd dårlig kvalitet i dette på ulike nivåer i hjelpeapparatet. Disse forteller også:

Det er andre og, som kommer med beskyldninger da. Og da opplevde jeg det spesielt av barnhagepersonalet.

Så har psykologen skrevet at "mor gestikulerer mye i samtale med barnet". Og det var DET det sto. Og jeg skjønnte aldri om det var positivt eller negativt. Eller om det var en observasjon som betydde noe. Jeg fikk aldri noe skikkelig svar.

Foreldrene opplever begge en ovenfra og ned holdning fra fagpersonens side; ved beskyldninger eller bruk av fagspråk/manglende informasjon. Forholdet mellom fagperson og foreldre er asymmetrisk og utgjør en forskjell i forhold til makt. Det er viktig at dette misforholdet ikke blir utnyttet av fagpersonen på grunn av dennes posisjon i forhold til foreldrenes situasjon som er mer sårbar (Lassen 2002). Å fokusere på partnerskap eller benytte en forbrukermodell ved at man lytter til og snakker med foreldrene på en slik måte at de selv kan avgjøre hvilke tiltak som er nødvendig, er trolig den modellen som fører til suksess i forhold til samarbeidet mellom foreldre og fagperson (Davis 1995, Law 2001).

Fagpersoners kompetanse

Foreldrene forteller om usikkerhet og ambivalens i forhold til om fagpersoner har nok kunnskap. Dette beskrives av foreldrene til å gjelde på ulike nivåer i hjelpeapparatet. En av mødrene uttrykker ambivalens i forhold til fagpersonenes kunnskaper i barnehagen ved både å anerkjenne og underkjenne:

I barnehagen stoler jeg på at det opplegget han har er bra. Så jeg har ikke blanda meg borti noe der, - bortsett fra at han skal ha timene sine da.....Barnehagen ser ikke DEN i det hele tatt. De påstår at han forstår alt. Så ser jeg på testen til logopeden og DEN sier ikke det.

Usikkerhet om fagpersoners kompetanse i eget fylke med hensyn til spisskompetanse ble løftet fram av en av foreldrene:

Jeg har alltid sagt at hun skulle dit, egentlig, men vi tilhører et annet fylke, ikke sant? Det ble nei, fordi de har så mange gode ting her i fylket. Men jeg vet ikke om det er riktig.

En forelder beskriver også om positive erfaringer i forhold til fagpersoners spisskompetanse:

Vi har fått hjelp av logopeden da, og vi har fått hjelp av PP - tjenesten altså.

I tillegg til at en fagperson må inneha metodisk kunnskap i utførelsen av fagrollen, må denne også inneha den spisskompetanse innen spesifikke områder som fagfeltet krever (Lassen 2002). Dette vil gjelde på alle de ulike nivåer i hjelpeapparatet og har gyldighet for så vel fagpersonen i arbeidet med barnet, som den rolle fagpersonen har i forhold til rådgivningen til foreldrene.

Ressurser

Samtlige foreldre var opptatt av ressurstildelingen i barnehage eller skole:

Men det er liksom det; ;- jeg veit jo ikke. Skal jeg være fornøyd med fire timer liksom? Jeg spurte vel en gang på et ansvarsgruppemøte ;- Fikk vel heller ikke noe klart svar der på en måte.

Men det vil jeg tro, at det er alltid noe man ønsker seg. At man aldri får nok.

Jeg skulle selvfølgelig ha ønsket at de i barnehagen kunne mer. At det var logoped der. Jobba direkte med hvert barn med akkurat den spesifikke språkvansken. Det skulle jeg jo ønske. Det er utopi.

Jeg tolker denne usikkerheten slik at foreldrene har tro på at tiltak har effekt og at de derfor ønsker flere ressurser, selv om de tilkjennegir en realistisk holdning til hva som er mulig eller nødvendig å få tildelt av ressurser. Forskning støtter opp under at tiltak er nødvendig. Det er dokumentert at barn med spesifikke språkvansker tar mindre initiativ og innleder sjeldnere til kommunikasjon med barn på egen alder enn tilsvarende er tilfelle for barn uten denne vansken (Leonard 1998). Dette innebærer en økt fare for barn med språkvansker å bli ekskludert fra sosialt og kommunikativt samspill med jevnaldrene og barna kan tape verdifull erfaring og trening av kommunikative og språklige ferdigheter, samt få tapsopplevelser sosialt. Tiltak i forhold til barns språklæring er en kommunikasjonsoppgave som innebærer at barnet skal kunne samspille med omgivelsene på en slik måte at det forstår og blir forstått. Den overordnede målsettingen må være å legge situasjonen til rette slik at barnet får mulighet til å utforske og bruke språket i situasjoner hvor det er naturlig at barn bruker språket gjennom ulike tiltak i hjemmet og i barnehage/skole.

Tidlig identifisering

Betydningen av tidlig identifisering framtrer som vesentlig for flertallet av foreldrene:

Vår bekymring ble nesten ikke tatt alvorlig fordi hun var tospråklig. Og det vet jeg; - at det tar lenger tid med barn som er tospråklig. Men det var; - det kommer, det kommer, det kommer, ikke sant?

Jeg er veldig glad for at vi startet prosessen når han var tre, fordi det betydde at han fikk hjelp når han var fem. For det var utredningen, - testingen hos logopeden og alt dette herre, så hele denne prosessen. Ja, unnskyld da, når han var fire fikk han logoped. Men det er lang tid.

Foreldrene opplevde perioden med avventing før utredning ble iverksatt og tiden utredningen ble gjennomført som følelsemessig belastende. Norske undersøkelser viser

blant annet at foreldre kan oppleve flere år med tvil og usikkerhet før vanskene blir tatt alvorlig og undersøkt i hjelpeapparatet (Platou 1997).

6.3 Foreldrenes beskrivelser av å være foreldre til et barn med språkvansker

Dette kapitlet søker å beskrive behovet for rådgivning til foreldrene på bakgrunn av språkvanskene barnet har. Kjernekategoriene er *Foreldre til barn med språkvansker* med hovedkategoriene *Språk/språkutvikling/språkvansker* og *Språklige støttetiltak*. Framstillingen av resultatene av dataene er i samsvar med modellen presentert i figur 2 i kapittel 5.

6.3.1 Språk/språkutvikling/språkvansker

Barn med språkvansker tilegner seg ikke språket som forventet under vanlige forutsetninger (Rygvoid 2001). Foreldrenes beskrivelser viser at de fleste er opptatt av barnets språkutvikling; hvordan språkutviklingen hos barnet har vært fram til i dag, og av årsaker til språkvansken. Foreldrenes opplevelser av årsaker, generell kunnskap om temaet og språklige støttetiltak blir analysert med bakgrunn i deltagelse på foreldrekurset. Underkategoriene som har framkommet gjennom analysen av dataene er følgende.

Barnets språkutvikling

Halvparten av foreldrene i utvalget forteller at barnet har hatt en sen språkstart. Flertallet av foreldrene forteller at de registrerte avvik fra forventet språkutvikling da barnet var ca. to år. Dette samsvarer med en norsk undersøkelse som viser at foreldre til barn med språkvansker registrerte avvik fra forventet språkutvikling da barnet var to år gammelt (Platou 1997). Dette er et typisk utsagn om dette:

Asså, - han er seint ute med alt. Men språket er jo veldig seint ute da. Så sånn er HAN. Han begynte, - jeg reagerte på språket på han når han var to.

Foreldrene reagerte på ulike forhold når det gjaldt forsinkelsen. Blant annet sammenlignet foreldrene den språklige fungeringen med andre barn på samme alder eller med søskens språkutvikling. Følgende utsagn illustrerer dette:

Det er kanskje mest fordi man sammenlignet med de andre barna og med de man var sammen med, og hvor langt de var i forhold til henne.

Forskning viser at barn normalt tilegner seg språk uten noen form for undervisning og tilsynelatende helt uanstrengt. Barn i tre - fire års alderen er vanligvis på god vei til å mestre dagligspråket (Rygvoid 2001). Foreldrene reagerte også på forhold i tilknytning til barnets språklige uttrykk i den tidlige språkutviklingen. Det følgende er eksempler på utsagn i forhold til dette temaet:

Hun hadde baby - språket lenge, rett og slett. Og de ordene hun kunne var de hun gjentok. Ja, - det var lenge mellom hver gang det var et nytt ord.

Det var vel at jeg sjøl også synes at det var mye sånn k-k-k. Den harde k- lyden, - hvis man hørte språket sånn sammenhengende.

Her nevnes henholdsvis formsiden og innholdsiden som områder i språkutviklingen som foreldrene opplevde som avvikende i forhold til normal språkutvikling. Nyere forskning viser at den største utfordringen i barnets språkutvikling ikke ligger i innlæring av lyder, men i innlæringen av de begrep som ordene refererer til (Vygotsky 2001). Dette indikerer at man bør ha et større fokus på språkforståelsen (impressive vansker) enn på språkproduksjonen (ekspressive vansker), spesielt i barnets tidlige fase i språkutviklingen. Dette samsvarer også med det søkelyset som på 80-tallet ble rettet mot betydningen av det sosiale samspill i forståelsen av barns språkinnlæring, ved at fokus ble rettet mot hva barnet ønsket å formidle heller enn å være ensidig opptatt av tilegnelsen av de ulike aspektene ved språket. Når det gjelder den senere språkutvikling er flere av foreldrene opptatt av språkutviklingen knyttet til språket i bruk/kommunikasjon og sosial fungering:

VI synes jo det er søtt at hun er veslevoksen. Men sånn som BARN; - det blir jo et helt annet språk på en måte.

Så derfor tror jeg hun sliter med det sosiale, - det er på grunn av språket. Det er det jeg liksom prøver, - å sette de to tingene sammen.

Disse utsagnene tolker jeg som at foreldrene i stor grad er klar over at det er en sammenheng mellom barnets språkvanske og dets sosiale fungering. Flere foreldre forteller om episoder med sinne og frustrasjon i kommunikasjon og lek med andre. Det er dokumentert at graden av språklig ferdighet spiller en sentral rolle i samhandling med andre, og at barn med språkvansker derfor har økt risiko for sosiale vansker. Sammenhengen mellom språk - og kommunikasjonsferdigheter er kjent. Det å bli anerkjent av jevnaldrende er vanskelig, og økt hyppighet for å bli ertet er dokumentert (Conti- Ramsden & Botting, 2000, Leonard 1998). Barnets språkutvikling fram til i dag betegnes av utvalget som preget av framgang, men foreldrene beskriver den samtidig som langsam. Dette utsagnet som beskrives av moren til barnet med vansker på alle språkområder, kan være representativt for utvalget:

Den har gått framover, men fryktelig sakte. Men det er framskritt i rykk og napp, men det går fryktelig sakte.

Mor beskriver en språklig framgang som er langsam, og som ikke følger en normal progresjon. En av foreldrene opplever språkutviklingen på denne måten:

Nei, så DEN synes jeg har gått sånn gradvis. Sånn at uttalen, - det er den da som ikke har gått i riktig rekkefølge.

Morens beskrivelse av barnet med fonologiske vansker indikerer at selv om språkutviklingen har vært normal på de fleste områder, har barnet hatt en atypisk utvikling på et annet område av språket. Dette er i tråd med Bloom og Laheys (1978) framstilling av språkvansker, i det de beskriver vanskene som en brist i en eller flere av de tre språklige dimensjonene innhold, form og bruk. Når interaksjonen mellom disse blir forstyrret eller et eller flere av disse områdene ikke fungerer, oppstår det en språkvanske.

Årsaker

Kunnskap om årsaker var et av temaene på kurset som foreldrene har deltatt på. Det framsto som ulikt i hvilken grad foreldrene hadde en årsaksforklaring før kurset. De som hadde barn med andre funksjonshemninger så vansken i sammenheng med disse. Dette samsvarer med teori om emnet. Forhold som blant annet hjerneskader, psykisk utviklingshemning, ulike syndromer, autisme, ADHD, utenlandsadopsjon, hørsel - og synshemninger kan påvirke barns språkutvikling (Rygvoid 2001). I ulik grad kan dette resultere i en forsinkende eller avvikende utvikling av språket. Vi betrakter da språkvanskene som sekundære eller generelle fordi det ikke er språkproblemet som er mest framtrædende. Språkvansken er heller en konsekvens av eller assosiert med andre funksjonshemninger som barnet har. De som hadde barn med isolert språkvanske uttrykte seg slik om hvordan de tenkte om årsak til vansken før kurset:

Nei, bebreida vel meg sjøl litt, eller i alle fall undra meg altså. Hva er det? Altså, - dette var andre mann.

For jeg tenkte vel ikke så mye på det før. Hva som var grunnen til det. Men det er litt feil. For jeg har tenkt, - det var ganske dramatisk fødsel – halvdramatisk - så når jeg tenker meg om, så har jeg vel tenkt a;t Kanskje det kan være en grunn?

Jeg tolker disse utsagnene på den måten at det kan være lett for foreldrene å påta seg skylden for barnets språkvanske eller lete etter ytre årsaker. Typiske utsagn om hva de lærte om dette på kurset er disse:

Jeg kan ikke si nå at DET er årsaken til at han strever med språket. Ikke i det hele tatt. Men jeg har sett litt mer sammenheng i hvordan det henger sammen.

Så nå tenker jeg heller at, - okey, kanskje det er noe genetisk da, og at det ikke er...

Felles for foreldrene var at de ikke opplevde at de hadde fått et konkret svar på årsaken til vansken etter kurset, men over halvparten framhevet at de hadde fått et utvidet perspektiv i forhold til årsaksforhold. Kunnskap om at kvantitet og kvalitet på det barn blir eksponert for av språk varierer og kan påvirke hastigheten på språkutviklingen i

noen grad, men at det *ikke* kan medføre språkvansker så sant barnet ikke lever under ekstreme, miljødepriverende forhold, dempet foreldrenes skyldfølelse i forhold til årsak (Bishop og Leonard 2000). Videre dokumenteres det i teori at gruppen barn som viser problemer med språkutviklingen selv om forholdene ser ut til å ligge til rette for det, vokser opp i et språkstimulerende miljø, har en kognitiv fungering som innbærer at de lærer non- verbalt, har normale forutsetninger for å artikulere og hørselsvansker som ikke er blitt påvist, har en spesifikk språkvanske (Bishop 1997, Leonard 1998, Rygvold 2001). Årsaken til disse vanskene er ikke kartlagt, men det antydes at avvik i tidlig nevrologisk utvikling kan være en av flere mulige forklaringer, og det kan også være en arvelighetsfaktor med i bildet, da en stor del av barna med språkvansker har slektninger med lignende vansker (Bishop 1997).

Kunnskap og ferdigheter

Foreldrekurset tok opp ulike problemstillinger som knyttet seg til dette temaet. Dette er utdypet i kapitlet om foreldrefokusert intervensjon. Om foreldrenes kunnskap og ferdigheter før kurset kan denne farens utsagn være representativt:

Jeg kunne ikke så veldig mye. Men jeg har jo fått med meg litt om det samboeren min har lest. Men; - vi kunne vel såpass mye at vi kunne si at: "Her er det såpass mye som ikke stemmer ved 2 års alder". Men det helt konkrete om ting, det kunne vi ikke så mye om.

Hans oppfatning er at de som foreldre har tilegnet seg noe generell kunnskap gjennom å studere emnet, men at de mangler utfyllende kunnskap og ferdigheter. Om hva de hadde behov før å lære mer om i tilknytning til temaet språk, språkutvikling og språkvansker illustrerer de følgende utsagn:

Nei, det var jo det for å forstå datteren vår litt bedre. Hva kan vi gjøre som foreldre for å hjelpe? For det har vi spurt om kjempelenge. Hva kan vi gjøre for å hjelpe henne til å komme litt lenger?

Det var de gode rådene. Men også det med atferden. Der er vel for å få litt mer forståelse for problemet, egentlig. Om det kanskje kunne gi meg en forståelse for hva som er problemet, - hvordan skal man takle det? Å få det utenfra er mye lettere, - å få det belyst fra en annen vinkel.

Dette kan tolkes som et behov hos foreldrene om større kunnskap for å kunne forstå barnet sitt bedre med bakgrunn i barnets vansker, i den hensikt å kunne støtte og fremme barnet i utviklingen. Dette samsvarer også med foreldrenes uttrykte behov for utvidet kunnskap og ferdigheter som beskrevet over. Resultatene kan dessuten være med på å støtte opp under relevansen av temaene /problemstillingene som ble gjennomgått eller tatt opp på foreldrekurset, og som i følge programmet var: Hva karakteriserer et barn med språkvansker, hvordan kan det være å være et barn med språkvansker, hvordan kan det være å være foreldre til et barn med språkvansker og hva kan foreldre gjøre for å bidra til en god språkutvikling? De følgende utsagn omhandler hvilke opplevelser og erfaringer foreldrene har av hva de lærte i forhold til dette:

Ja, det var morsomt når vi satte oss i bilen hjem. Å ja, - SÅNN var det. Og så litt det der at ting henger i hop med hverandre egentlig. Sånn som det treet, - ja ikke sant? Røtter og; - Hadde man ikke røttene på plass så kunne man ikke starte med det på toppen. Så var det litt sånne fundamentale ting som måtte på plass før man kunne fortsette videre på stigen.

I det kurset så skjønnte jeg atferden. Jeg kan si; - okey, dette er ikke atferd, men dette er det språkvansken som gjør. Det har vært veldig bra. Det at han ofte bare hører siste delen i en beskjed. Det har gjort at vi har begynt å snu alle beskjedene på hodet.

Jeg tolker disse utsagnene slik at foreldrene har oppnådd en større bevissthet og et videre perspektiv/helhetsforståelse på hva det innebærer å være et barn med språkvansker, og hva som karakteriserer språkvansken. Samtidig tilkjennegis økt spesifikk kunnskap i forhold til språklige forhold om oppbygging av språk, hvordan språkvansken har innvirkning på andre utviklingsområder; her den sosiale utviklingen. I tillegg beskrives økte ferdigheter som resultat av større kunnskapstilegnelse.

Halvparten av foreldrene beskriver opplevelsen av å ha tilegnet seg ferdigheter på denne måten:

Det var jo litt input av praktiske tips hele tiden. For eksempel hvordan lese bok. Sånn for å bedre språket. Det kunne jeg, man veit jo det med å lese bøker, sette seg ned en til en, ha en samtale. Jeg visste jo det på en måte.

Hadde håpet at jeg hadde fått mer kunnskap om øvelser eller ting som kunne hjelpe liksom.

Dette er utsagn fra foreldrene til barna med fonologiske vansker. Jeg opplever at disse hadde forventninger om å lære mer om ferdigheter. Koss skriver i to artikler om forelderkurs, at hun ønsker å tilføre foreldrene kunnskap og erfaring om hvordan de kan fremme barnets språkutvikling. Samtidig ønsker hun at forelderkurs kan bidra til at foreldrene aksepterer å ha fått et barn med språkvansker for å kunne sette realistiske mål for både barnet og seg selv (Koss 2005, Koss 2005b). Videre i en av artiklene skriver hun at man gjennom dette håper at foreldrenes bidrag vil bli mer positivt og aktivt, og dermed reduserer behovet for senere oppfølging av spesialpedagogiske tiltak i forhold til barnets språk, tale og kommunikasjon (Koss 2005b).

6.3.2 Språklige støttetiltak

Det eksisterer i hovedsak to former for intervensjon i forhold til barn med språk - og talevansker i førskolealder (Koss 2005). Den første har fokus på barnet ved at logoped/fagperson arbeider med barnet ut fra aspekter innen språk eller tale som barnet har vansker med. Den andre har fokus på foreldrene i den hensikt å identifisere og endre måten foreldrene samhandler med barnet sitt. Presentasjonen av resultatene av språklige støttetiltak har jeg inndelt i følgende underkategorier.

I barnehage/skole

Foreldrene rapporterer ikke om nye eller endrede tiltak i skole/barnehage etter kurset. Følgende to utsagn illustrerer språklige støttetiltak barnet hadde i barnehage eller skole:

De er i en liten gruppe på fire som blir tatt ut fra klassen, - så de er på forskjellige klassetrinn. Så jobber de med sin egen IOP. Og da jobber de med begreper blant annet. Og de jobber med lyder, - med å klappe for eksempel.

For det er liksom alt fra eventyr og snakkepakka og litt sånn med "Herr Tunge". Og det er jo kjempefint! Det skal være en gang i uka, men det gjennomføres nok ikke hver uke. Det tror jeg ikke. Men jeg har ikke registrert noen framgang i forhold til det. Det har jeg ikke.

Eksempel en tilkjennegir at barnet har spesialundervisning (individuell opplæringsplan), noe også to av de andre barna til foreldrene i utvalget har. Eksempel to, som refererer til barnet som har fonologiske vansker, har ikke spesialundervisning. Jeg tolker utsagnet slik at barnet har manglende utbytte i forhold til sine språklydsvansker av den generelle og sporadiske språkstimulering som er gitt. Hos barna som mottar spesialundervisning, har fagpersonene hatt fokus på stimulering og trening av barnets spesifikk(e) vanske(r); henholdsvis begreps - og språklydstrening. To av barna har i tillegg hatt trening og oppfølging av logoped. Foreldrene til barna som har spesialundervisning, rapporterer om godt utbytte av denne. De følgende utsagn viser dette:

Nei, den spesialpedagogen har jo vært flink. Hu har vært sånn veldig på terping og sånn.

Ja, det har fungert innmari bra. Når vi først kom i gjennom i barnehagen, så ble det tatt ordentlig på alvor.

Foreldrenes uttalelser knyttet til dette temaet tolker jeg som en felles erfaring av at språklige støttetiltak i barnehage/skole må være spesifikke, individuelt tilpasset hvert enkelt barn og foregå kontinuerlig for at barnet skal ha utbytte av de og at foreldrene skal oppleve de som relevante. Disse resultatene kan sees i sammenheng med teori om språkvansker, i det studier viser at barn med ulike typer språkvansker ofte har problem med ordinnlæring og opparbeiding av ordforråd (semantikk) og at barn med fonologiske vansker har problem med å identifisere språklydene (Bishop 1997).

I hjemmet

Foruten generelle språklige aktiviteter som å lese bøker, spille spill og snakke sammen, viser foreldrenes beskrivelser at de fleste av de har hatt størst fokus på trening på språklyder for å støtte og fremme sitt barns språkutvikling. Dette er eksempler på foreldrenes beskrivelser av språklige støttetiltak hjemme før kurset:

Så vi har vært hos en privat logoped i Oslo som har hjulpet oss. Sånn;- "kone- tone", "katt- hatt". Men problemet med det var at hun lærte disse utenat. Så hun hørte ikke forskjell på "hatt- katt, "tone- kone".

Logopeden har tatt veldig godt vare på oss og gitt oss tiltak som vi kan øve på hjemme. Hun har gitt oss tiltak som vi da har gjort og så følger hun opp innimellom. Det er spill og "Minimale par" og sånn.

Disse foreldrene har trent spesifikt på språklyder i forhold til de fonologiske vanskene. Effekten av treningen oppleves som ulik hos disse foreldrene med bakgrunn i hvilken type språkvanske/funksjonshemming barnet har. I første eksempel, hvor barnet har språkvansken som tilleggsvanske, vises liten effekt av treningen. Barnet i eksempel to, som har en isolert språkvanske, viser god effekt av treningen. Hvordan kurset har bidratt til andre tiltak hjemme, omhandler de følgende utsagn:

Jeg har blitt mer konkret. VELDIG mye mer konkret i språket. Finner måter å illustrerer det jeg sier på. Spesielt; - jeg bruker tegn. Jeg gjorde det også før, men har blitt mer bevisst på hvordan jeg bruker det.

Jeg tror jeg ble mer bevisst på å bruke språket. For, - for meg har det vært veldig enkelt for meg å si: - "Ta DEN", for eksempel. Å bruke sånne ord som dekker alle ord, liksom. Men jeg prøver å skjerpe meg, bruke språket mer, si riktig ting og gjenta kanskje to ganger. Jo mer man prøver på, - til slutt blir det framskritt, ikke sant?

Kan bare ta det eksempelet med middagen. Da går vi alltid i gjennom dagen til alle sammen..... Og det er egentlig for å få barnet til å bruke språket. Få henne til å prate.

Her beskrives tiltak som viser interesse for barnets språkforståelse og språket i bruk, og tilkjenner foreldrenes forståelse av sin rolle som tilrettelegger og kommunikasjonspartner. Jeg tolker dette slik at det har skjedd en bevisstgjøring hos

foreldrene i retning av en større helhetstenking i språk- og kommunikasjonssammenheng etter deltagelse på kurset. Ved å ha oppdaget større sammenhenger i forhold til språk og kommunikasjon, har de beveget seg bort fra kun å ha fokus på trening av språklyder, til å innbefatte andre språkområder i bidraget til stimuleringen av barnets språk. Resultatene kan sees i sammenheng med teori om temaet. Rygvold (2001) framhever at forståelsen av språkvansker må inkludere et samspillperspektiv i det tiltak i forhold til barns språklæring er en kommunikasjonsoppgave som innebærer at barnet skal kunne samspille med omgivelsene på en slik måte at det forstår og blir forstått. Den overordnede målsettingen må være å legge situasjonen til rette slik at barnet får mulighet til å utforske og bruke språket i situasjoner hvor det er naturlig at barn bruker språket og hvor den voksnes rolle og språkbruk i dialogen må trekkes inn i forståelsen av språkvansker (ibid.).

6.4 Foreldrenes opplevelser av rådgivning gjennom kurset

Rådgivning kan betraktes som hjelp til selvhjelp ved å hevde at rådgivning handler om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv (Lassen 2002). Foreldrenes opplevelser i forhold til rådgivning på kurset har blitt analysert etter kjernekategoriene *Rådgivning gjennom kurs* og med hovedkategoriene *Bestyrkning* og *Løsninger* (jamfør figur 2 i kapittel 5).

6.4.1 Bestyrkning

Bestyrkning innebærer å utvikle den enkeltes muligheter og ressurser til tross for begrensningene som eksisterer ved å styrke den som søker hjelp gjennom et rådgivningsarbeid som vektlegger mestringsopplevelser og kompetanseheving. I min presentasjon av resultater har jeg her inndelt ut fra følgende underkategorier.

Empowerment

På spørsmålet som ble stilt til foreldrene i forbindelse med hvordan deres opplevelse av å ha mestret å støtte og fremme barnet i språkutviklingen før deltagelse på kurs, kan følgende utsagn fra dette foreldreparet stå som eksempel:

Nei, jeg var heller usikker på hva jeg skulle gjøre, - det var en nok. Hva skal man gjøre, og gjør man riktig det man gjør, eller? Du vet jo ikke helt, - om mål og mening; - Hva man skal gjøre for å komme videre eller hva man skal gjøre for å komme framover.

Flere av foreldrene uttrykte samme frustrasjon som dette paret i forhold til usikkerhet og manglende mestringsfølelse i de språklige støttetiltak i hjemmet. Dette samsvarer med resultater fra en norsk undersøkelse som antyder at foreldre til barn med språkvansker trenger veiledere som viser dem hvordan, hva og hvorfor i språkstimuleringen av barnet (Koss 2005b). Resultater av flere undersøkelser viser blant annet at foreldre og andre omsorgspersoner kan utvikle gode ferdigheter i sensitiv respons overfor barnets atferd gjennom oppmerksomhet, veiledning og intervensjon (Koss 2005b, Rye 2002, Stern 1985). Slik uttrykker det samme foreldreparet seg i forhold til språklig stimulering av barnet etter deltagelse på kurs:

Jeg har vel sett at noe av det vi gjorde for så vidt var riktig, - det var det jo. Det var mest sånn at du følte at du hadde gjort noe riktig hele veien egentlig. Vi følte jo det noen ganger og da sa vi "YESS"! Det var mer sånn at du fikk bekreftelse på noe. Og ved å ta tak i det; - Vi begynte å tenke på hva vi hadde gjort, og at det her går jo den riktige veien.

I likhet med andre foreldre i utvalget opplever disse foreldrene en anerkjennelse i forhold til språkstimuleringen de har bidratt med. Samtidig føler de en bestyrkning i forhold til å igangsette ytterligere språklige støttetiltak. Dette kan også betegnes som empowerment som er en av flere retninger innen den løsningsfokuserte rådgivningstradisjonen, og som søker å forløse styrke og ressurser hos dem som søker hjelp. Samtlige foreldre framhever rådgivningsprosessen som en vesentlig faktor i forbindelse med følelsen av bestyrkningen gjennom kurset:

Og så faktisk det; - At de hadde en ekstra kurskveld fordi de lot oss få tid til å komme med frustrasjoner og ergrelser. De ga oss så mye tid at vi kunne dele det vi gjorde. Og det er jo veldig imøtekommende, at de tar en ekstra kveld og ikke sier noe for å komme videre. Det er veldig bra.

Her tilkjennegis synet på at det er viktig for rådgiver å følge med i rådsøkers prosess, noe som støttes av blant annet Egan (2002). Det framheves i teori om humanistisk rådgivning at rådgivers rolle er å være en som tilrettelegger og leder prosessen og sørger for å fullføre den, og hvor man har en løsningsfokuset tankegang basert på empowerment i rådgivningsprosessen (ibid., de Shazer 1994). Foreldrene opplever at det å få snakke om sine behov og sin situasjon, samt å få dele erfaringer med andre, er en nødvendig del av rådgivningsprosessen, og som kurslederne ivaretar på en god måte. Foreldrene beskrev flere situasjoner fra kurset som tilkjennegir rådgivning etter empowerment – prinsippene:

De videosnuttene som vi så. Ting fra virkeligheten. Sånne praktiske; - som man kan henge ting på da.....Ja, de satt vel og så i en bok og pekte på, - at man trenger ikke å lese den fra a til å.

Det gjør noe med min tålmodighet og evnen til å hjelpe. Jeg husker vi satt på kurset og tenkte: ” Er det språkvanskeatferd og?” Klart at når du får en sånn aha-opplevelse; - Ja, da er det mye lettere å tenke at dette er; - SÅNN er det bare.

Men etter kurset så er det mer sånn. Det er riktig det jeg gjør. Og det jeg har gjort, og gjør, er bra. En trenger ikke å løse alle problem på en måte. Da føler jeg på en måte at det er ikke unyttig det jeg gjør heller. Selv om det ikke løser akkurat det problemet som mitt barn har da.

Jeg tolker disse beskrivelsene til foreldrene som økt mestringsopplevelse og heving av kompetanse. Dette er representativt for utvalgets beskrivelser av hvordan de opplevde rådgivningen, og i tråd med det teoretiske grunnlaget for empowerment som går ut på å utvikle bedre mestringsstrategier (Lassen 2001). Utsagnene kan også sees i sammenheng med studier av stress og hvordan man klarer livets påkjenninger gjennom å anvende forskjellige strategier (Lazarus og Folkman 1991), i det videoklipp og demonstrasjon av framgangsmåter satte søkelyset på dette. Det synes også som kursholderne har lyktes i å igangsette en prosess gjennom støtten de har gitt, og som

har forløst foreldres egne krefter, og som gjør dem bedre i stand til å tilrettelegge for den videre utviklingen. Siste utsagn er også eksempel på det forskning peker på som salutogenese og resilience i betydningen av å identifisere henholdsvis helsebringende atferd og beskyttende faktorer hos radsøker (Lassen 2002). Anerkjennelse og egenrespekt er viktige forutsetninger for at foreldrene skal kunne utnytte sine ressurser, og er holdninger som rådgiver bør inneha. Dette er poengtert av flere humanister innenfor rådgivningstradisjonen (Davis 1995, Egan 2002, Rogers 1951, Shibbye 2002). Det følgende er eksempler på utsagn i forhold til dette temaet:

De lytta på deg og hørte hva du sa. Om JEG hadde gjort noe gæernt eller noen av de andre. Nei, de sa jo aldri noe på det. De bare kom med; - "Og slik kan man jo også gjøre".

Han som var psykolog. Det visste vi mye om. Vi har stått mye på krava på ting. Men det var jo også det; - Å få en bekreftelse på hvordan ting skal være liksom.

Så DET var liksom den grunnleggende, beste følelsen å dra derfra med. At jeg var ikke en håpløs mamma likevel, liksom.

Dette viser også at foreldrene opplever at kursholderne støtter deres prioritering. Resultatene er sammenfallende med teori om empowerment. Det å støtte rådgivers prioritering og å satse på det som gir raskest positiv effekt ved at rådgiver opplever at forandringen er avhengig av egne handlinger og ikke av for eksempel rådgivers, framheves som grunnleggende i rådgivningen i empowerment (Lassen 2002).

Kursledernes kommunikasjonsferdigheter

I intervjuet ble foreldrene spurt om hvordan de opplevde kursledernes kommunikasjonsferdigheter i forhold til å etablere kontakt og opprettholde kommunikasjon med foreldrene. I tillegg ble foreldrene stilt spørsmålet om hvilke ferdigheter de synes det generelt er viktig at kursledere har for å kommunisere med gruppen av foreldre. Det følgende er eksempler på typiske utsagn i forhold til dette temaet:

De virket veldig nære og veldig tilstede. Og at dem var åpne for at du kunne komme å spørre dem om ting etterpå.....Så man skulle nesten ønske at man kunne ha med de to hjem.

Vi trenger å prate om det litt inn i mellom og sånt noe, og da er det viktig at de kan høre på og at de tar i mot innspill og sånne ting.De var flinke til å fortelle om det vi ville høre om, ikke sant? Temaet er så stort egentlig, - så det er det å plukke ut det viktigste, - for oss vanlige mennesker.

Rådgivers holdninger, egenskaper og ferdigheter blir beskrevet her. Ser man tolkningen i sammenheng med teori på området, opplever jeg at det Rogers (1951) har formet som begrepet ”grunnleggende terapeutisk holdning” innbefattes her. Det betyr at utsagnene gir beskrivelser av kursledernes egenskaper hvor kongruens, empati og positiv aktelse, er holdninger som ligger til grunn for egenskapene. Kongruens er å være ekte og genuin i møte med radsøker; her tolket ut fra at kurslederne var *veldig nære og veldig tilstede*. *Veldig nære* er også eksempel på følelsen av empati som foreldres beskrivelser tilkjenner i møte med kurslederne. Positiv aktelse er å verdsette og anerkjenne samtalepartneren uavhengig av de synspunkter denne fremsetter, noe utsagnene også tilkjenner. Dempet entusiasme er sentrale holdninger i rådgivningen til foreldre (Davis 1995). Følgende utsagn omhandler dette:

Jeg synes dem hadde en sånn varme på en måte, - et sånt engasjement for det dem drev med.

At flere av foreldrene også bemerket at kurslederne var uhøytidlige, personlige og tålmodige kan tolkes i retning av det Schibbye (2002) innbefatter i *ubetinget* positiv aktelse, og som betyr at anerkjennelsen må gis betingelsesløst og uten fordommer. Følgende utsagn er eksempel på dette:

I pausene også sto de villig og hørte på både den ene og den andre av oss som fortalte om våre barn. ”Våre barn, mitt barn”, - ja, jeg synes dem var veldig tålmodige altså.

Flere av foreldrene beskrev dialog og lytting som fremtredende egenskaper hos kursholderne. Dette er et eksempel på dette:

De la jo opp til dialog. De inviterte til innspill. Det var liksom ikke forelesning, - det ble mer hvilke erfaringer vi har. Hva syns VI er viktig, - og så ble det på en måte lagt opp rundt det.

Her benyttes kommunikative ferdigheter som aktiv lytting, undring, oppsummering og bekreftelse. Dette er en kommunikasjonsform som gir grunnlag for en god rådgivningsprosess, og viser at holdningene er nedfelt i måten man møter dem som søker hjelp (Davis 1995, Egan 2002). Kursledernes teoretiske kunnskap og erfaringer i møte med foreldrene kommer til uttrykk i dette utsagnet fra en av foreldrene.

For det første kom dem med erfaringene sine. Og teorien om kunnskaper. Og de erfaringene hvor de viste til eksempel.

Jeg opplever at foreldrene synes at kurslederne hadde nødvendig teoretisk kunnskap og tilstrekkelige erfaringer. Utfordringen å formidle faglig kunnskap til den som trenger hjelp på en slik måte at det blir en forandring til det bedre, og hvor ulike fagfelt krever sin egen spisskompetanse innen spesifikke områder, fremheves også av Lassen (2002) som nødvendig i rådgivning til foreldre.

Møte med andre foreldre

Intervjuguiden inneholder ingen spesifikke spørsmål om dette temaet. Imidlertid ble det tydelig at de aller fleste var opptatt av møtet med andre foreldre i beskrivelsen av bestyrkningen de opplevde gjennom deltagelse på kurset. Dette utsagnet favner mange elementer rundt dette temaet:

Sånn generelt så var det veldig ålreit å møte andre foreldre også. Skal ikke si at jeg har følt meg veldig alene, men på den annen side så har man jo det og. Fordi at, - kampen med trygdekontoret, praten i barnehagen, alt det herre her. Så det var veldig ok å høre at det var faktisk flere. Du vet dem er der, men du møter dem aldri.

Foreldre som har barn med funksjonshemninger vil kunne oppleve en del ensartede problemer. Temaer i forhold til hjelpeapparatet og samarbeid med fagpersoner var svært aktuelt for foreldrene i utvalget. Det kan synes som foreldrene opplever et slags ”skjebnefellesskap” gjennom opplevelsen av å være i samme situasjon, noe Sollied og

Kierkebæk (2001) betegner som en følelse av å ha felles livsopplevelser. Dette kan føre til utvikling av et sterkt samhold, og være en viktig faktor i utviklingen av fellesskapsfølelsen (ibid.). Å møte andre foreldre i samme situasjon gjorde også at foreldrene sammenlignet seg med hverandre. Disse sitatene er eksempel på dette:

At å få høre at andre barn som "bare" har språkproblemer også kan få de samme problemene, - ja, det var det som gjorde at jeg ble lettet. Vi har i alle fall hundre diagnoser å skylde på. Det kan jo nesten være verre for den som bare har språk.

Ja, og det er noe med å treffe andre, - ikke sant? At vi er på forskjellige nivå. Så det blir på en måte en anerkjennelse når en ser hva andre har gjort og at vi tross alt har gjort LITT da.

Når det gjelder språkutvikling så... . Jeg satt levende med den følelsen når vi var ferdig, at HAN ikke er den som har de største vanskene. Og det var godt å se som foreldre da.

Foreldrene uttrykker her, at de ved å se seg selv i forhold til andre omsorgspersoner i liknende situasjon, får en målestokk for egen mestring og en pekepinn i forhold til alvorlighetsgraden av eget barns problem. At foreldrene oppdager at de mestrer det som andre foreldre strever med, og at de får kunnskap om at deres barn ikke har de aller største vanskene, kan bidra til at foreldrene setter realistiske mål både for seg selv og barnet.

6.4.2 Løsninger

Foreldrenes beskrivelser av dette temaet har sitt utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden som omhandler foreldrenes oppfatning av på hvilke måter de mener de har fått et bedre utgangspunkt for å finne løsninger i å støtte og fremme barnets språkutvikling, og hvordan de tror bestyrkingen de opplevde vil påvirke dem i framtiden i forhold til å takle utfordringene. Resultatene av analysen er samlet i følgende underkategorier.

Økt forståelse

Foreldrene mente alle at kurset har bidratt til at de har fått større forståelse til å møte framtidige utfordringer i forhold til å ha et funksjonshemmet barn. Opplevelsen av bestyrkningen og hvordan de vil møte utfordringene, beskrev de blant annet slik:

At jeg kommer til å stå på. Og at det er greit egentlig å være bare mamma. Jeg kan ikke sitte å forstå at de har det travelt eller at det er lite ressurser eller sånn. For at det er ikke mitt problem. MITT problem er, - eller ungens problem er at hun sliter, så da er det DET jeg må gjøre noe med.

Det gjør at man blir sikrere på ting egentlig. Er klarere og tydeligere. Og på hvor man skal hen og hvor man vil hen og hva man vil gjøre. Hvis du har gjort det riktig til nå, så vil du også klare å være sikker på at du klarer å gjøre det videre også.

Jeg tolker dette som at foreldrene har oppnådd større selvfølelse i forhold til å være oppdrager og omsorgsperson til et barn med særskilte behov. Utsagnene gir uttrykk for større tro på og trygghet i sin rolle som foreldre i møtet med hjelpeapparat og fagpersoner; blant annet at de kan stille krav i forhold til nødvendig hjelp og støtte. Samtidig har kurset forløst styrke og ressurser hos foreldrene mot større vilje og motivasjon for å hjelpe barnet i forhold til de spesifikke vanskene, og i forhold til den generelle fungeringen som språkvanskene har innvirkning på.

Løsninger i framtiden

Foreldrene beskriver i ulik grad og omfang forslag til nye løsninger for framtiden i stimuleringen av barnets språkutvikling. Foreldreparet som forteller dette er ikke typisk for utvalget, men ser et stort antall muligheter for framtidige tiltak i forhold til å støtte og fremme barnets språkutvikling:

Og så forsøker jeg å bruke litt PC på henne, egentlig. Har tenkt å finne ut litt mer av de tingene som vi fikk tips om på kurset.....Og i språket, - jeg har aldri villet gi meg helt med det tospråklige da.....Vi har ikke brukt noe Tegn –Til - Tale eller sånn. Har ikke tenkt på det for vi fikk ikke anbefalt det når dt var kommet så langt. Men hvis hun har begynt å bruke kroppen sin, bør vi kanskje begynne å tenke på det.

Her setter foreldrene fokus på betydningen av sin rolle som både veileder, lærer og støttespiller for barnet i dets erfaring, læring og gradvise mestring av omverdenen. Dette er formidlingskvaliteter som også blir vektlagt i kjente intervensjonsprogrammer som MISC, Marte Meo og ICD, og som legger vekt på tilknytning, kommunikasjon og formidlet læring (Rye 2001, Rye 2002). De andre foreldrene formidlet også at de så nye muligheter i interaksjonen med barnet, men deres fokus var mer på rollen som veileder og støttespiller og i mindre grad på rollen som lærer. Dette utsagnet kan være representativt for dette utvalget:

*Det er liksom i hverdagssituasjoner mye lærdom skjer da. I stedet for å sette seg ned å lære på en måte. Det har jeg tro på; - at man sniker det inn da. For jeg har ikke noe interesse som mamma å sette meg ned og lære barnet mitt språk. Og jeg som mor må ha det i bakhodet hele tiden. For eksempel sånn: "Jeg skal kjede meg til en farris." Da må jeg som mor tenke: "Vet du hva **kjede** deg betyr"? Og så da senere hente det opp igjen, - sånn som på slitne ettermiddager, der hun sitter bare og henger: "Vet du, at nå **kjeder** du deg. "*

Jeg tolker dette som at disse foreldrene ser løsninger først og fremst gjennom sin deltagelse i barnets dagligdagse situasjoner og aktiviteter ved at de som omsorgsgivere er sensitive overfor barnets behov og situasjon. Dette er i samsvar med tenkningen i forhold til tidlig intervensjon i det disse legger vekt på å bevisstgjøre omsorgspersonenes evne og mulighet til å fremme barnets utvikling, samt å reaktivere omsorgsgivers innlevelse (Rye 2001, Rye 2002). Resultatene kan også sees i sammenheng med språktreningsprogrammet - "It Takes Two To Talk"- som lærer foreldrene hvordan de selv kan bidra til å utvikle sitt barns språk på en så god måte som mulig ved at de bevisstgjøres til å gi best mulig respons på barnets kommunikasjonsforsøk, og til å bruke språk og erfaringer i daglige rutiner (Watson & Weitzman 2000).

7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Tema for denne masteroppgaven har vært barn som har vansker på det språklige området og hvordan foreldrene til barna kan bidra i forhold til å støtte og fremme barnets språkutvikling gjennom å motta rådgivning. Problemstillingen er som følger:

Hvilken rådgivning trenger foreldre til barn med språkvansker for å støtte og fremme barnets språkutvikling?

Problemstillingen reiser spørsmål om en rekke forhold som påvirker foreldrenes behov for rådgivning. Med utgangspunkt i deres erfaringer i å være omsorgsgiver til et barn med språkvansker og deres erfaringer i forbindelse med deltagelse på forelderkurs, belyses dette spørsmålet på bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen (kapittel 6). På bakgrunn av det som kommer fram av materialet, avsluttes kapitlet med noen kommentarer om samfunnsmessige og praktiske implikasjoner av resultatene.

7.1 Oppsummering

I oppsummeringen samler jeg vesentlige deler av mine tolkninger i følgende punkter i forhold til hvilken rådgivning foreldrene til barn med språkvansker har behov for:

- Foreldrene har behov for rådgivning på et tidlig tidspunkt for å forstå barnets språkutvikling
- Foreldrene har behov for rådgivning som gir spesifikke kunnskaper og ferdigheter og rådgivning som gir en helhetsforståelse av språklige forhold
- Foreldre til barn med språkvansker har behov for rådgivning som er lik rådgivning til foreldre til barn med funksjonshemninger generelt
- Foreldrene har behov for rådgivning som styrker

- Foreldrene har behov for rådgivning som bidrar til å finne løsninger i framtiden

Foreldrene har behov for rådgivning på et tidlig tidspunkt for å forstå barnets språkutvikling

Fokuset i oppgaven er en tidlig innsats fra miljøet rundt barna, her foreldrene, for å støtte og fremme den videre utvikling av barnets språk. At alle foreldrene beskrev det virkelige barnet, indikerer at rådgivning til foreldrene kan bygge på at de har et realistisk syn på barnets vanske og er klar over at språkvansken ikke opptrer i et vakuum, men har forgreninger til andre utviklingsområder (Adams & Browns & Edwards 1997, Bishop 1997, Bishop og Leonard 2000). At barnas språkvansker er av ulik karakter indikerer at rådgivning om kunnskaper og ferdigheter må omfatte alle språkområder; innhold, form og bruk (Bloom & Lahey 1978). De fleste foreldrene beskriver at de tidlig i barnets språkutvikling reagerte på barnets avvikende måte å bruke språket på; henholdsvis formsiden og innholdssiden, mens de senere i utviklingsforløpet opplever vanskene størst i forhold til kommunikasjon og sosial fungering. Videre utvikling av språket betegnes av foreldrene som langsom og med en unormal progresjon hos flere, og med ujevn utvikling på de ulike språkområdene hos noen. Dette er i tråd med Bloom og Laheys (1978) beskrivelser av språkutviklingen hos barn med språkvansker, og dokumenterer behovet for rådgivning på et tidlig tidspunkt, i det kunnskap og ferdigheter på dette området vil gjøre foreldrene bedre i stand til å forstå barnet og til å utvikle ferdigheter de kan benytte i samhandlingen med barnet. Tidlig intervensjon i forhold til rådgivning støttes også av at foreldrene er opptatt av årsaken til språkvansken. Flere av foreldrene har tendens til å ta på seg skyld for språkvansken eller de leter etter en ytre årsak. Kurset de har deltatt på har gitt dem et utvidet perspektiv i forhold til årsaksforhold ved kursholdernes formidling av kunnskap på dette området, som viser at det er andre årsaker enn hvordan barn blir eksponert for språk som ligger til grunn for språkvanskene (Bishop 1997, Leonard 1998, Rygvold 2001). Som forskningsspørsmål innledningsvis stilles spørsmålet om i hvilken grad foreldrene har kunnskap om sitt barns språkvanske. Oppsummeringen av foreldrenes manglende kunnskap om dette viser at foreldrene har behov for rådgivning på et tidlig

tidspunkt for å kunne forstå sitt barns språkutvikling, og dermed kunne bidra til å støtte og fremme denne.

Foreldrene har behov for rådgivning som gir spesifikke kunnskaper og ferdigheter og rådgivning som gir en helhetsforståelse av språklige forhold

Foreldrene manglet spesifikk kunnskap og ferdigheter før kurset og har behov for mer kunnskap om dette. Foreldrene beskriver økt spesifikk kunnskap i forhold til oppbygging av språk etter kurset (Bloom og Lahey 1978). Samtidig har samtlige foreldre oppnådd en større bevissthet og en større helhetsforståelse for hva språkvansker er, hva som karakteriserer vansken og innvirkningen den har på andre utviklingsområder, spesielt på barnets sosiale fungering (jamfør kapittel 2).

Forskningsspørsmålet som stilles innledningsvis i hvilken grad foreldrene har ferdigheter for å kunne støtte og fremme sitt barns språkutvikling må besvares todelt. Foreldrene forteller om økte språklige støttetiltak i hjemmet etter kurset, og gir eksempler på situasjoner/aktiviteter som tilkjenner deres rolle som tilrettelegger og kommunikasjonspartner. Dette indikerer at foreldrekurset har bidratt til å oppfylle foreldrenes behov for rådgivning på området for språket i bruk/ som kommunikasjonsmiddel (Bloom & Lahey 1978, Rommetveit 1972), og at de har oppnådd bedre ferdigheter her. Foreldrene til barna med fonologiske vansker hadde behov for å lære mer om spesifikke ferdigheter enn de gjorde på kurset. Om det er riktig at barnets omsorgsperson skal trene barnets fonologiske/språklydsutvikling direkte, kan diskuteres i forhold til å sette realistiske mål for både barn og foreldre (Koss 2005). Spørsmålet aktualiseres ytterligere ved at undersøkelsen viser at foreldrene er fornøyd med støttetiltak i barnehage og skole som er gitt som spesialundervisning og av logoped. Hvis man skal støtte seg til Koss' (2005b) forventning om at denne type rådgivning skal gjøre at foreldrenes bidrag blir mer positivt og aktivt, og dermed reduserer behovet for senere oppfølging av spesialpedagogiske tiltak i forhold til barnets språk, tale og kommunikasjon, vil en individuell veiledning og oppfølging av hvert enkelt foreldrepar være nødvendig og hensiktsmessig i tillegg til et foreldrekurs. Dette støttes av teori om at det i noen

tilfeller kan være viktig å vise foreldre hvordan trening skal utføres (Sollied & Kirkebæk 2001).

Foreldre til barn med språkvansker har behov for rådgivning som er lik rådgivning til foreldre til barn med funksjonshemninger generelt

Det kommer fram i undersøkelsen at foreldrenes behov for rådgivning til barn med språkvansker på en del områder er de samme som for foreldre til barn med funksjonshemninger generelt. I min undersøkelse gjelder det for forhold som knytter seg til foreldrerollen og erfaringer med hjelpeapparatet. Opplevelsen av utilstrekkelighet i rollen som foreldre til et barn med særskilte vansker, gjør at foreldrene har behov for rådgivning som gir dem kunnskap og ferdigheter som utvikler gode ferdigheter i sensitiv respons overfor barnets atferd. Dette støttes av forskning og undersøkelser på området ved at disse viser at både kvaliteten og kvantiteten av det foreldrene lærer barnet av kommunikasjonsferdigheter er av stor betydning (Koss 2003, Rye 2001, Sollied & Kirkebæk 2001, Stern 1985). Foreldrenes utvidede ansvar i omsorgsrollen ved å ha et funksjonshemmet barn berører mange utviklingsområder; i forhold til spesiell stimulering og i forhold til mistro og manglende forståelse for barnets vanske av andre. Dette gjør at rådgivning som både viser hva man skal gjøre, hvordan man skal gjøre det og hvorfor man gjør det, er nødvendig for at foreldrene skal kunne utvikle gode ferdigheter i samhandling med barnet ved at foreldrene får oppmerksomhet og veiledning over tid (Koss 2005b). Foreldrenes negative erfaringer med hjelpeapparatet som manglende informasjon, ”å bli tatt på alvor” og bruken av fagterminologi, viser nødvendigheten av en type rådgivning som tar hensyn til foreldrenes sårbare posisjon i forhold til fagpersoner/ hjelpeapparat. Foreldrene har behov for en rådgivning som tar utgangspunkt i at forholdet mellom fagperson og foreldre er asymmetrisk og som fokuserer på partnerskap mellom fagperson og foreldre og som benytter en forbrukermodell (Davis 1995, Lassen 2002, Law 2001). Foreldrene er opptatt av fagpersoners kompetanse og ressurstildelingen i forhold til eget barn i barnehage eller skole. Usikkerhet og ambivalens er følelser som beskrives i forhold til fagpersoners spisskompetanse, og ønsket om økte ressurser tilkjennevis. Foreldrene har

behov for rådgivning som gir økt kunnskap om fagområdet og informasjon om lover og rettigheter. Dette kan gi foreldrene et mer realistisk bilde av de faktiske forhold og større mulighet til å samarbeide i forhold til støttetiltak og ressurstildeling, samtidig som det gir foreldrene større innsikt og dermed større mulighet til å støtte og fremme barnets språkutvikling. Å inneha spisskompetanse som fagperson i rådgivningsarbeidet poengteres av Lassen (2002) og forskning støtter opp om at tiltak (ressurser) er nødvendig (Rygvoid 2001, Sæther 2001).

Foreldrene har behov for rådgivning som bestyrker

Foreldrene har blitt styrket gjennom foreldrekurset ved at rådgivning har fokusert på anerkjennelse. Foreldrene opplever at kursholderne anerkjente dem i forhold til den språkstimulering de har bidratt med overfor barnet. De følte støtte på sine prioriteringer av tidlige språklige støttetiltak, og det framheves også av foreldrene at kurset har gitt dem anerkjennelse ved at de har fått tatt opp sin situasjon og delt erfaringer med andre foreldre. Anerkjennelse og egenrespekt er viktige forutsetninger for at foreldrene skal kunne utnytte sine ressurser og oppleve mestring (Davis 1995, Egan 2002, Rogers 1951, Shibbye 2002). Resultatene av mine tolkninger viser at rådgivning gjennom kurset har gitt foreldrene økt mestringsfølelse og kompetanseheving som har forløst styrker og ressurser – empowerment, og gjør dem bedre i stand til å tilrettelegge for den videre utviklingen (Lassen 2001). I foreldrenes utsagn er det eksempel på at kursholdernes fokus på/ presentasjon av forskjellige mestringsstrategier, kan sees i sammenheng med stress & coping, salutogenese og resilience (ibid.). Denne type rådgivning stiller krav til personene som er rådgivere i form av nødvendige kommunikasjonsferdigheter og egenskaper som er nedfelt i en ”grunnleggende terapeutisk holdning” (Rogers 1951). Foreldrenes beskrivelser av kursholderne viser at de er kongruente, empatiske, har positiv aktelse og viser (dempet) entusiasme overfor foreldrene (Davis 1995), og at de legger til rette for en rådgivningsprosess som viser at holdningene er nedfelt i måten de møter foreldrene på (ibid., Egan 2002). Flere av foreldrene trakk fram dialog og lytting som framtrepende egenskaper hos kursholderne, som innen rådgivning blir ansett som en

kommunikasjonsform som gir grunnlag for en god rådgivningsprosess (ibid.). Foreldrene ga uttrykk for at kursholderne hadde tilstrekkelig teoretisk kunnskap og spisskompetanse, som anses som nødvendig i rådgivning til foreldre (Lassen 2002). Foreldrene trekker også fram "skjebnefellesskapet" i møte med foreldre til barn med ensartede problem (Sollied & Kierkebæk 2001). Flere av foreldrene opplever at å møte de andre foreldrene på kurset, bidrar til at de anerkjenner egen mestring på områder hvor andre foreldre kommer til kort, og noen får en bedre virkelighetsoppfatning i forhold til barnets vanske ved å sammenligne barnet sitt med andre barn. Dette kan bidra til å sette realistiske mål for seg selv og barnet (Koss 2005).

Foreldrene har behov for rådgivning som bidrar til å finne løsninger i framtiden

Resultatene av undersøkelsen viser at foreldrene må ha selvfølelse og trygghet i sin rolle som foreldre, for å kunne stille krav til hjelp og støtte på ulike områder i forhold til å ha et barn med språkvansker. Samtidig er vilje og motivasjon nødvendig for å kunne støtte og hjelpe barnet i språkutviklingen og i den generelle utviklingen som språkvanskene har innvirkning på. Foreldrene beskriver bestyrkning (empowerment) gjennom foreldrekurset i forhold til disse områdene. Samtidig har samtlige foreldre fått økt fokus på sin rolle som veileder og støttespiller i forhold til deltagelse i barnets dagligdagse situasjoner og aktiviteter, ved at de som omsorgsgivere er sensitive overfor barnets behov og situasjon (Rye 2001, Rye 2002). På forskningsspørsmålet stilt innledningsvis om foreldrene har blitt i stand til å finne løsninger, er derfor svaret ja, selv om det er ulikt hvilke konkrete forslag til tiltak foreldrene beskriver. Videre kan spørsmålet om på hvilken måte foreldrene har fått større fokus på løsninger etter deltagelse på kurset, besvares med at rådgivning overfor foreldre til barn med språkvansker må inneholde den type rådgivning som forløser styrker og ressurser, for at foreldrene skal finne løsninger i framtiden. Denne type rådgivning kan være en hjelp til selvhjelp ved at det til syvende og sist er foreldrene som er ansvarlige for hva som blir gjort for barnet og for barnets velvære sett under ett (Davis 1995).

7.2 Avsluttende kommentarer

Denne masteroppgaven er et forsøk på å gi et bidrag til den kvalitative forskningen i forhold til innsikt i problemstillingen rundt rådgivning overfor foreldre til barn med språkvansker. Jeg har vært opptatt av at foreldrenes opplevelser av å ha et barn med språkvansker og av at behovet de har for rådgivning skal komme fram. Kurset som foreldrene har deltatt på, har vært en metode til å undersøke om rådgivning i gruppe i form av kurs kan ivareta foreldrenes behov for rådgivning i forhold til å støtte og fremme barnets språkutvikling. Mitt faglige utgangspunkt for rådgivning har vært et perspektiv ut fra empowerment - prinsipper og tidlig intervensjon, og hvor begreper som anerkjennelse, bestyrkning, forløsning av ressurser, kommunikasjon og formidlet læring er sentrale. Selv om undersøkelsen ikke er en evaluering av kurset, kan jeg konkludere med at ut fra de perspektiver jeg har valgt for rådgivning, har foreldrenes behov for rådgivning i stor grad blitt ivaretatt.

Det er gjort få undersøkelser på hvilken type rådgivning foreldre til barn med språkvansker har behov for og erfaringer med disse. Koss' (2003) resultater av sin undersøkelse viser imidlertid at foreldre til barn med språkvansker kan utvikle gode ferdigheter i sensitiv respons overfor barnets atferd gjennom oppmerksomhet og veiledning over tid. Min undersøkelse støtter opp om at rådgivning til foreldre er viktig. Implikasjoner for videre rådgivning ut fra resultatene i min undersøkelse, viser behovet for fortsatt rådgivning i gruppe/gjennom kurs. Dette begrunnes spesielt ut fra den anerkjennelse og bestyrkning foreldrene beskriver de opplevde i "skjebnefellesskapet" med andre foreldre (Sollied & Kierkebæk 2001). Samtidig viser undersøkelsen at det er behov for individuell rådgivning til foreldrene for å dekke deres behov i forhold til å stimulere/trene barnet i spesifikke språklige ferdigheter.

Tittel på denne masteroppgaven er "FORELDRE SOM RESSURS". Det finnes to former for intervensjon i forhold til barn med språk - og talevansker i førskolealder (Koss 2005). Den ene har fokus på barnet ved at fagperson arbeider med barnet, det andre ved et fokus på foreldrene i den hensikt å identifisere og endre måten foreldrene

samhandler med barnet sitt (ibid.). På statlige kompetansesentre og i den Pedagogisk Psykologiske tjenesten er gapet mellom barnets behov for utredning, saksbehandling og implementering av tiltak, og den rådighet fagpersonen har til disposisjon ofte stor. En verdifull tilnærming er å fokusere på utvikling av de ressurser foreldrene har og hvor vekten legges på å bevisstgjøre og mobilisere foreldrenes egen kompetanse og ferdigheter (ibid.). Min undersøkelse viser at foreldrene er fornøyd med spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skole. Rådgivning til foreldre kan anses som en nødvendig del av, og et viktig bidrag til de tiltak som bør iverksettes i forhold til barn som har språkvansker. Samtidig kan rådgivning være et supplement til andre former for tiltak utført av fagpersoner ved at disse ikke skal foregå i et vakuum, men har samarbeidet med hjemmet og barnets foreldre som mål for implementeringen av tiltakene. Å tenke "FORELDRE SOM RESSURS" vil i rådgivningssammenheng ha fokus på hvordan rådgivning kan være en "hjelp til selvhjelp" for foreldrene i bidraget til å støtte og fremme sitt barns språkutvikling.

Kildeliste

- Adams, C & Brown, BB & Edwards, M 1997, *Developmental Disorders of Language*, 2th edn, Whurr Publishers Ltd, London
- Bateson, MC 1975, 'Mother - infant Exchanges', in *The epigenesis of conversational interaction*, Annals of New York Academy and Sciences, 263, pp. 101-113
- Bishop, DVM 1997, *Uncommon understanding. Development and Disorder of Language Comprehension in Children*, Psychology Press Ltd, East Sussex
- Bishop, DVM & Leonard, LB 2000, *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Psychology Press Ltd, East Sussex
- Bloom, L & Lahey, M 1978, *Language Development and Language Disorders*, Wiley & Sons, New York
- Brandth, B 1996, 'Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst' in *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Holter, H & Kalleberg, R, Universitetsforlaget, Oslo
- Bronfenbrenner, U 1979, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Camebridge
- Burns, K 2005, *Focus on solutions: a health professional's guide*, Whurr Publishers, London
- Conti-Ramsden, G & Botting, N 2000, 'Educational placements for children with specific language impairments' in *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Bishop, DVM & Leonard, LB, Psychology Press Ltd, East Sussex
- Cook, TD & Campell, CS 1979, *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Creswell, JW 2007, 'Ch.2: Philosophical, Paradigm, and Interpretive Frameworks' in *Qualitative Inquiry & research Design. Choosing Among Five Approaches*, Sage Publications, pp. 15-34
- Holm, M & Dalen, M, 2008, 'Tidlig spesialundervisning', *Dagsavisen*, 4 March, p. 3
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo
- Davis, H 1995, *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*, 2th edn, Ad Notam, Oslo
- De Shazer, S 1994, *Words were orginally magic*, Norton, New York

-
- Dunst, C & Trivette, C & Deal, A 1994, *Supporting & Strengthening Families*, Mass, Brookling Books, Cambridge
- Egan, G 2002, *The Skilled Helper*, Brooks/Cole Publishing Company, California
- Falk, B 1999, *Å være der du er. Samtale med kriserammede*, Bokforlaget, Bergen
- Fay, B 1996, *Contemporary philosophy of social science: a mulitcultural approach*, Blackwell, Oxford, pp. 9-29, pp. 112-155
- Gjærum, B & Grønholdt, B & Sommerchild, H, red, 1998, *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Tano Aschehoug, Oslo
- Hagtvet, BE 2002, *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*, Cappelens Forlag, Oslo
- Helgeland, G 2006, *Opplæringslova Kommentarutgave*, 2th edn, Universitetsforlaget, Oslo
- Johannessen, E & Kokkersvold, E & Vedeler, L 2001, *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, 2th edn, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Kalleberg, R 1982, 'Kvalitative metoder i samfunnsforskning' in *Holter, H & Kalleberg, R*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kvale, S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, 9 th edn, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Klein, PS 1990, 'The more intelligent and sensitive child (MISC). Program for DS Children.', in *Looking up at Down Syndrome*, Chiger, E, Freund Publishing House, London
- Koss, MM 2003, 'Hvordan, hva og hvorfor - veiledning til foreldre til barn med språkvansker.Evaluering av prosjektet "minst to må til hvis man samtale vil" – "It Takes Two To Talk – The Hanen Program for Parents"', Hovedoppgave i spesialpedagogikk, UIO
- Koss, MM 2005, 'Tilnærminger til intervensjon', *Norsk tidsskrift for logopedi* no. 4, pp. 14-17
- Koss, MM 2005, 'Familiefokusert språklig intervensjon', *Spesialpedagogikk* no.3, pp. 34-42
- Lassen, L 2001 "'Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid' in *Spesialpedagogikk*, Befring, E & Tangen, R, Cappelen akademiske forlag, Oslo, pp.115-126
- Lassen, L 2002, *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*, Universitetsforlaget, Oslo
- Law, J 2001, *Approaches to intervention*, viewed 02 November 2007, <[http:// www.afasic.org/uk/f_abstract/](http://www.afasic.org/uk/f_abstract/)>
- Lazarus, R & Folkman, S 1991, 'The Consept of Coping', in *Stress & Coping*, Monat, A & Lazarus, R, Colombia University Press, New York, pp.183-207

-
- Leonard, L 1998, *Children with Specific Language Impairment*, MIT Press, London
- Lund, T, red, 2002, *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo
- Mathison, S 1988, 'Why triangulate', in *Educational Researcher*, American Educational Research Association
- Maxwell, JA 1992, 'Understanding and Validity in Qualitative research' in *Havard Educational Review*, Havard Graduate School of Education, vol. 32, no.3, pp. 279-300
- Montessorie, M 1968, *Spontaneous activity in education*, Robert Bentley Inc, Mass, Camebridge
- NESH publikasjon 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria*, Forskningsetiske komiteer, Oslo
- Piaget, J 1952, *The Origin of Intelligence in Children*, Int. University Press, New York
- Platou, P 1997 'Bare ta det med ro.., En analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre som har barn med spesifikke språkvansker.' Hovedoppgave i spesialpedagogikk, UIO
- Rogers, CR 1951, *Client. centered Therapy*, Boston
- Rommetveit, R 1972, *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykologivistikk*, 7th edn, Universitetsforlaget AS, Oslo
- Rye, H 2001, 'Helping Children and Families with Spesial Needs: A Resource-Oriented Approach', in *Education-Special Needs Education: An Introduction*, Johnsen, BH & Skjørten, MD, Unipub forlag, Oslo, pp. 65- 130.
- Rye, H 2002, *Tidlig hjelp til bedre samspill*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Rygvdal, AL 2001, 'Språkvansker' in *Spesialpedagogikk*, Befring, E & Tangen, R, Cappelen akademiske forlag, Oslo, pp. 268-278
- Schibbye, AL Løvlie, 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse*, Univeristetsforlaget, Oslo
- Schofield, JW 1990, 'Increasing the Generalizability of Qualitative Research', in *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*, Eisner, EW & Peshin, A, Teachers College, Colombia University, pp. 201-232
- Sollid S & Kierkebæk, B 2001, *Samspill og samopplevelse: om videoanalyse og forældreveiledning: rapport fra et prosjektsamarbejde mellom Småbørnstilbudet på Taxvej og VIKOM*, Vikom, Virum
- Stern, D 1985, *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York

-
- St.melding nr.16 2006- 2007, ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, Kunnskapsdepartementet, Oslo
- Strauss, A & Corbin, J 1998, *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Technique*, 2th edn, Sage, London
- Sæther, IL 2001, 'Logopediske problemområder – noen perspektiver', in *Spesialpedagogikk*, Befring, E & Tangen, R, Cappelen akademiske forlag, Oslo, pp. 240-262
- Tetzchner, S, Feilberg, J, Hagtvet, B, Martinsen, H, Mjaavatn PE, Simonsen, HG & Smith, L 1993, *Barns språk*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Tiller, PO 1994, *Barnevern- barndomsvern?*, Norges barnevern, 3, pp. 21-30
- Vedler, L 2000, *Obsevasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo
- Vygotsky, LS 2001, *Tenkning og tale. Oversatt etter den russiske originalen og A Kozulins redigerte engelskspråklige utgave*, Gyldendal akademiske 2001, Oslo
- Watson, C & Weitzman, E 2000, *Making Hanen Happen, leaders guide for Hanen Certified Speech- Language Patologists*, The hanen Center, Totonto; Canada
- Wormnes, O 1987, *Vitenskapsfilosofi*, 2 th, edn., Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Vedlegg

Vedlegg 1: Evaluering av kurs

”Å være foreldre til et barn med språkvansker”

Vi vil gjerne ha en tilbakemelding på hvordan dere har opplevd kurset, og ber om at dere krysser av på skalaene nedenfor. **1** står for **dårlig/svært lite fornøyd** og **6** for **meget bra/svært fornøyd**. Skriv gjerne kommentarer i tillegg til avkryssing på skalaen.

FORM

(Fremlegging, overheads, tidspunkter, pauser osv.)

Dårlig

Middels bra

Meget bra

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

INNHold

(Det faglige innholdet)

Dårlig

Middels bra

Meget bra

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

BRUK

(- er dette nyttig, brukbart)

Dårlig

Middels bra

Meget bra

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Kommentar:

Vedlegg 2: Deltagelse i intervju

Kjære foreldre/foresatte!

Forespørsel om deltagelse i intervju

Undertegnede er logoped og har i flere år arbeidet som logoped i PP-tjenesten. Jeg er nå i gang med et masterstudium ved Universitetet i Oslo og skal starte på min masteroppgave i desember 2007.

I min masteroppgave har jeg tenkt å studere hvordan foreldre til barn med språkvansker opplever at rådgivning kan bidra til å utvikle deres kunnskap og kompetanse. Dette ønsker jeg å gjøre fordi jeg opplever at foreldre til barn med språkvansker har behov for kunnskap og kompetanse utover det som vanlige foreldre har behov for. Foreldre til barn med språkvansker blir utfordret både i selve samhandlingen med barnet og i forhold til å kunne bidra til støtte og stimulering til selve språkutviklingen.

Jeg har vært heldig å få lov til å følge dette foreldrekurset på Bredtvet kompetansesenter. For å kunne gjennomføre prosjektet ønsker jeg å snakke med foreldre som har deltatt på kurset for å høre deres opplevelse av dette. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom intervju. Jeg har behov for å intervju 4-6 foreldre til mitt prosjekt, hvor minst to er henholdsvis mor og far til det samme barnet.

Spørsmålene vil være relativt åpne, da jeg er opptatt av foreldrenes opplevelser og erfaringer i forbindelse med kurset. Jeg vil allikevel utforme spørsmålene innefor områder som kan si noe om den eventuelle kunnskap og kompetanse foreldrene har fått og hvordan dette eventuelt erfares i samhandlingen med barnet.

Intervjuet vil bli gjennomført en til to måneder etter avsluttet kurs og det vil bli gjort lydopptak.

Deltagelse er selvfølgelig frivillig. Det understrekes at jeg har taushetsplikt og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Alle data vil senere bli slettet og uttalelsene til intervjupersonene vil i sluttrapporten bli anonymisert.

De som kan tenke seg å bli intervjuet underskriver på vedlagte samtykkeerklæring. Jeg vil ta kontakt gjennom telefon i god tid før intervjuene skal gjennomføres slik at tidspunkt og sted for intervjuene kan avtales etter ønske fra intervjupersonene. Ved behov for utdypende informasjon om undersøkelsen kan dette gis muntlig samtidig.

Jeg håper på deres velvillighet i forhold til prosjektet mitt!

Vennlig hilsen

Solbjørg Larsen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg/vi samtykker med dette til å bli intervjuet av logoped Solbjørg Larsen i forbindelse med hennes masteroppgave om rådgivning til foreldre til barn med språkvansker.

Jeg/vi har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet.

Jeg/vi er kjent med at prosjektet er frivillig og at deltagelse kan avsluttes på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen.

Dato:

Foresatte : _____

Foresatte _____

Underskrift

Underskrift

Adresse: _____

Adresse: _____

Telefon: _____

Telefon: _____

Solbjørg Larsen

Storgata 37a

1726 Sarpsborg

Tlf. 69155499 (privat), 69116366 (jobb), 97760710 (mobil)

Vedlegg 4: Intervjuguide

”Foreldre som ressurs”

Kontaktetablering og innledning

- Småprating
- Hensikt og målsetting med intervjuet
- Anonymitet

Generelle spørsmål

- Hvis du skulle beskrive barnet for en som ikke kjenner ham/henne – hva ville du si da?
- Hvilket område synes du ditt barn mestrer bra?
- Hvilke områder strever han/hun mest med?

Barnets språklige utvikling

- Hvordan vil du beskrive hans/hennes språkutvikling?
Når begynte du å tenke at barnet var forsinket i språkutviklingen?
Husker du spesielle ting du reagerte på?
- Hva synes du har vært størst utfordring i forhold til å være mor/far til et barn som har vansker med å forstå eller gjøre seg forstått gjennom ord/språk?
- Hva trodde du som mor/far var årsaken til han/hennes språkvanske(r) før kurset?
- Har du en annen forståelse av årsaken til språkvansken(e) etter kurset?
Hva tenker du at årsaken til språkvansken er nå?

- Hva kunne du om språk /språkutvikling /språkvansker før kurset?
- Hva hadde du behov for å lære om dette før kurset?
- Hva lærte du på kurset om dette?

- Har kurset bidratt til mer kunnskap og bedre ferdigheter om språk?
- Kan du fortelle meg hva du har lært som du har nytte av og bruker i hverdagen?
- Hvordan fungerer barnet ditt i forhold til den tekniske siden av språket (språklyder/regler i språket)?
- Hva vet du om ditt barns fungering i forhold til ord-, begreps- og innholdsforståelse?
- Hva vet du om hvordan barnet bruker språket i kommunikasjon med andre/som kommunikasjonsmiddel?
- Har kurset bidratt til at du har fått mer kunnskap om disse ulike sidene ved språket?

Språklige støttetiltak

- Hvilke tiltak er tidligere gjennomført i forhold til ditt barns språkvansker?
Tiltak i hjemmet
Tiltak i skole/barnehage
Annet
Hva synes du har vært bra/fungert?
Hva skulle du ønske var annerledes?

- Har kurset ført til at andre tiltak har blitt tatt i bruk?
Eventuelt hvilke?
I forhold til språkets form
I forhold til språklig innhold
I forhold til språket som kommunikasjonsmiddel

- Er det noe spesielt du kan huske - en episode, en sekvens eller et praktisk tips fra kurset som kan ha bidratt til dette?

Kursledernes kommunikasjonsferdigheter

- Hvordan synes du at du har mestret å støtte og fremme ditt barns språkutvikling før kurset?

- Hvordan har deltagelse på kurset styrket deg i troen på at det du gjorde før var bra?

På hvilken måte har eventuelt kurslederne i løpet av kurset styrket deg i troen på dette?

- Er det noe spesielt du kan huske - måten kurslederne var på, noe de sa eller noe de gjorde som har bidratt til at du har blitt styrket i å støtte og fremme ditt barns språkutvikling på nye måter?

- Hvordan synes du kurslederne etablerte kontakt med foreldrene?

- Hvordan følte du at kurslederne anerkjente det du hadde gjort før?

- Hvordan synes du kommunikasjonen med kurslederne var?

Hvilke ferdigheter mener du er viktig at kurslederne har for å kommunisere med deg?

- Hvordan tror du bestyrkingen du opplevde gjennom kurset vil fortsette å påvirke deg framover?

- Beskriv på hvilke måter du har fått et bedre utgangspunkt til å finne løsninger i å støtte og fremme ditt barns språkutvikling også i framtiden?

Før vi slutter:

- Har jeg spurt om noe du ikke likte å bli spurt om?
- Er det spørsmål jeg burde ha stilt – andre temaer som du ønsker å si noe om?
- Vil du høre på båndet?
- Noe du vil ha slettet?

Avslutning:

- Kort oppsummering av intervjusituasjonen og tilbakemelding til informanten
- Takke for samarbeidet
- Takke for bidrag til mitt forskningsprosjekt

Vedlegg 5: Node summary report

Node Summary Report

Project: Masteroppgave
Generated: 18.04.2008 14:57

Foreldrenes erfaringer		Free Node	
Nickname	Erfaringer	Words Coded	4 748
Created	18.03.2008 13:07	Paragraphs Coded	58
Modified	18.03.2008 14:08	Coding References	64
		Sources Coded	4
		Cases Coded	0
Kunnskap og ferdigheter om språk		Free Node	
Nickname	Språk	Words Coded	8 908
Created	17.03.2008 12:09	Paragraphs Coded	126
Modified	18.03.2008 11:42	Coding References	73
		Sources Coded	4
		Cases Coded	0
Rådgivning gjennom kurset		Free Node	
Nickname	Rådgivning	Words Coded	6 324
Created	18.03.2008 11:56	Paragraphs Coded	111
Modified	18.03.2008 13:06	Coding References	35
		Sources Coded	4
		Cases Coded	0
Språklige støttetiltak		Free Node	
Nickname	Tiltak	Words Coded	4 128
Created	18.03.2008 11:10	Paragraphs Coded	84
Modified	18.03.2008 11:54	Coding References	35
		Sources Coded	4
		Cases Coded	0
Andre tiltak		Free Node	
Nickname		Words Coded	0
Created	22.03.2008 16:09	Paragraphs Coded	0
Modified	22.03.2008 16:09	Coding References	0
		Sources Coded	0
		Cases Coded	0

Barnets språkutvikling

Nickname
 Created 21.03.2008 19:19
 Modified 21.03.2008 20:05

Tree Node
 Words Coded 2 524
 Paragraphs Coded 30
 Coding References 27
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Behandling av fagpersoner

Nickname
 Created 26.03.2008 12:10
 Modified 26.03.2008 12:51

Tree Node
 Words Coded 2 345
 Paragraphs Coded 23
 Coding References 27
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Behov for å lære

Nickname
 Created 22.03.2008 15:10
 Modified 22.03.2008 15:16

Tree Node
 Words Coded 442
 Paragraphs Coded 9
 Coding References 8
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Behovet for å møte andre foreldre

Nickname
 Created 22.03.2008 15:59
 Modified 22.03.2008 18:01

Tree Node
 Words Coded 420
 Paragraphs Coded 7
 Coding References 5
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Beskrivelse av fengering

Nickname
 Created 22.03.2008 15:26
 Modified 22.03.2008 15:26

Tree Node
 Words Coded 0
 Paragraphs Coded 0
 Coding References 0
 Sources Coded 0
 Cases Coded 0

Beskrivelse av utvikling

Nickname
 Created 21.03.2008 20:37
 Modified 21.03.2008 20:47

Tree Node
 Words Coded 904
 Paragraphs Coded 17
 Coding References 14
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Beskrivelse relatert til vaksen

Nickname minus
 Created 18.03.2008 15:04
 Modified 18.03.2008 15:41

Words Coded 754
 Paragraphs Coded 11
 Coding References 18
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Beskrivelser av fungering**

Nickname
 Created 22.03.2008 15:28
 Modified 22.03.2008 15:42

Words Coded 1 956
 Paragraphs Coded 18
 Coding References 15
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Bestyrkning**

Nickname
 Created 22.03.2008 17:17
 Modified 22.03.2008 18:01

Words Coded 2 398
 Paragraphs Coded 40
 Coding References 25
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Etter kurs**

Nickname
 Created 22.03.2008 16:07
 Modified 22.03.2008 16:53

Words Coded 962
 Paragraphs Coded 15
 Coding References 12
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Etter kurs

Nickname
 Created 22.03.2008 16:08
 Modified 22.03.2008 16:33

Words Coded 83
 Paragraphs Coded 4
 Coding References 2
 Sources Coded 2
 Cases Coded 0

Etter kurs

Nickname
 Created 22.03.2008 16:09
 Modified 22.03.2008 16:52

Words Coded 257
 Paragraphs Coded 3
 Coding References 3
 Sources Coded 2
 Cases Coded 0

Tree Node

Etter kurset

Nickname
 Created 21.03.2008 21:49
 Modified 21.03.2008 21:59

Tree Node
 Words Coded 892
 Paragraphs Coded 16
 Coding References 13
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Etter kurset

Nickname
 Created 22.03.2008 14:31
 Modified 22.03.2008 15:22

Tree Node
 Words Coded 2 335
 Paragraphs Coded 33
 Coding References 26
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Foreldrene reagerer på

Nickname
 Created 21.03.2008 20:20
 Modified 21.03.2008 20:36

Tree Node
 Words Coded 636
 Paragraphs Coded 7
 Coding References 8
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Foreldrenes beskrivelser av barnet

Nickname Barnet
 Created 18.03.2008 14:30
 Modified 18.03.2008 15:13

Tree Node
 Words Coded 1 919
 Paragraphs Coded 22
 Coding References 11
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Foreldrenes erfaringer

Nickname
 Created 21.03.2008 18:41
 Modified 21.03.2008 18:41

Tree Node
 Words Coded 4 748
 Paragraphs Coded 58
 Coding References 64
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Foreldrenes erfaringer, nye erfaringer

Nickname
 Created 21.03.2008 18:42
 Modified 26.03.2008 10:29

Tree Node
 Words Coded 2 434
 Paragraphs Coded 38
 Coding References 47
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Forsinkelsen i språkutvikling

Nickname
 Created 21.03.2008 20:07
 Modified 21.03.2008 20:18

Words Coded 514
 Paragraphs Coded 7
 Coding References 7
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Får kurs**

Nickname
 Created 22.03.2008 16:06
 Modified 22.03.2008 16:52

Words Coded 863
 Paragraphs Coded 16
 Coding References 16
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Får kurs**

Nickname
 Created 22.03.2008 16:08
 Modified 22.03.2008 16:51

Words Coded 1 525
 Paragraphs Coded 21
 Coding References 12
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Får kurs**

Nickname
 Created 22.03.2008 16:08
 Modified 22.03.2008 16:47

Words Coded 233
 Paragraphs Coded 5
 Coding References 4
 Sources Coded 2
 Cases Coded 0

Tree Node**Får kurset**

Nickname
 Created 21.03.2008 21:48
 Modified 21.03.2008 21:58

Words Coded 931
 Paragraphs Coded 11
 Coding References 13
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Får kurset**

Nickname
 Created 22.03.2008 14:31
 Modified 22.03.2008 15:42

Words Coded 497
 Paragraphs Coded 12
 Coding References 9
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node

Generell beskrivelse

Nickname +
 Created 18.03.2008 14:44
 Modified 18.03.2008 15:39

Words Coded 625
 Paragraphs Coded 8
 Coding References 15
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Hjelpeapparatet**

Nickname
 Created 21.03.2008 18:45
 Modified 26.03.2008 10:29

Words Coded 3 134
 Paragraphs Coded 32
 Coding References 36
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Kunnskap og ferdigheter om språk**

Nickname
 Created 21.03.2008 19:02
 Modified 21.03.2008 19:02

Words Coded 8 908
 Paragraphs Coded 126
 Coding References 73
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Kurslærernes kommunikasjonsferdigheter**

Nickname
 Created 22.03.2008 17:18
 Modified 22.03.2008 18:02

Words Coded 1 984
 Paragraphs Coded 30
 Coding References 17
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Leser og forfatter**

Nickname
 Created 26.03.2008 12:07
 Modified 26.03.2008 12:31

Words Coded 1 004
 Paragraphs Coded 13
 Coding References 11
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node**Læringsferdigheter og kompetanser i fremmedspråk**

Nickname
 Created 22.03.2008 17:20
 Modified 22.03.2008 18:03

Words Coded 1 752
 Paragraphs Coded 19
 Coding References 15
 Sources Coded 4
 Cases Coded 0

Tree Node

Rådgivning gjennom kurset

Nickname
Created 21.03.2008 19:03
Modified 21.03.2008 19:03

Words Coded 6 324
Paragraphs Coded 111
Coding References 35
Sources Coded 4
Cases Coded 0

Tree Node**Språk, språkutvikling og språkvansker**

Nickname
Created 22.03.2008 13:59
Modified 22.03.2008 14:30

Words Coded 5 382
Paragraphs Coded 66
Coding References 48
Sources Coded 4
Cases Coded 0

Tree Node**Språklige støttetiltak**

Nickname
Created 21.03.2008 19:03
Modified 21.03.2008 19:03

Words Coded 4 128
Paragraphs Coded 84
Coding References 35
Sources Coded 4
Cases Coded 0

Tree Node**Tidlig intervensjon**

Nickname
Created 21.03.2008 18:46
Modified 26.03.2008 10:24

Words Coded 350
Paragraphs Coded 7
Coding References 8
Sources Coded 4
Cases Coded 0

Tiltak hjemme

Nickname
Created 22.03.2008 16:06
Modified 22.03.2008 16:06

Words Coded 0
Paragraphs Coded 0
Coding References 0
Sources Coded 0
Cases Coded 0

Tree**Tiltak skole, barnehage**

Nickname
Created 22.03.2008 16:07
Modified 22.03.2008 16:07

Words Coded 0
Paragraphs Coded 0
Coding References 0
Sources Coded 0
Cases Coded 0

Tree Node

Nickname		Words Coded	469
Created	21.03.2008 20:49	Paragraphs Coded	6
Modified	21.03.2008 20:54	Coding References	5
		Sources Coded	4
		Cases Coded	0
Ønsket annerledes		Tree Node	
Nickname		Words Coded	0
Created	22.03.2008 16:29	Paragraphs Coded	0
Modified	22.03.2008 16:29	Coding References	0
		Sources Coded	0
		Cases Coded	0
Ønsket annerledes		Tree Node	
Nickname		Words Coded	162
Created	22.03.2008 16:29	Paragraphs Coded	2
Modified	22.03.2008 16:49	Coding References	2
		Sources Coded	2
		Cases Coded	0
Ønsket annerledes		Tree Node	
Nickname		Words Coded	112
Created	22.03.2008 16:30	Paragraphs Coded	4
Modified	22.03.2008 16:32	Coding References	2
		Sources Coded	1
		Cases Coded	0
Årsaker		Tree Node	
Nickname		Words Coded	2 010
Created	21.03.2008 20:56	Paragraphs Coded	28
Modified	26.03.2008 14:54	Coding References	27
		Sources Coded	5
		Cases Coded	0